JOHANN FRIEDRICH HERBART'S

SÄMMTLICHE WERKE

HERAUSGEGEBEN

VON

G. HARTENSTEIN.

ZEHNTER BAND.

SCHRIFTEN ZUR PÄDAGOGIK.

ERSTER THEIL.

LEIPZIG,
VERLAG VON LEOPOLD VOSS.
1851.

JOHANN FRIEDRICH HERBART'S

SCHRIFTEN ZUR PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN

VON

G. HARTENSTEIN.

ERSTER THEIL.

LEIPZIG,
VERLAG VON LEOPOLD VOSS.
1851.

VORWORT.

Mit keinem Theile der Anwendungen der Philosophie hat sich Herbart so anhaltend und mit so vieler Liebe beschäftigt, als mit der Erziehungslehre, auf welche sich die in dem vorliegenden und dem folgenden Bande enthaltenen Schriften beziehen. Das Interesse daran war bei ihm sehr frühzeitig schon in der Zeit entstanden, während welcher er in dem *Steiger*schen Hause in der Schweiz Hauslehrer war; der folgende Band wird einige unzweideutige Belege der Wärme und der Gewissenhaftigkeit enthalten, mit welcher er seine Pflicht als Erzieher damals aufgefasst und geübt hat. Genährt und bis an das Ende seines Lebens frisch erhalten wurde jenes Interesse durch die Ueberzeugung, dass die Bildsamkeit des Menschen die verpflichtende Aufforderung zu einer solchen absichtlichen Einwirkung auf ihn enthalte, wie sie eben der Begriff der Erziehung bezeichnet. Das, was die Erziehung soll erreichen wollen, unterliegt eben darum in erster Reihe einer ethischen Beurtheilung, und der allgemein nothwendige Zweck der Erziehung, „die Charakterstärke der Sittlichkeit,“ sondert sich von den mancherlei zufälligen Absichten, zu deren Erreichung Lehre und Uebung den Zögling geschickt machen mögen, ohne desshalb auf den Namen einer eigentlich erziehenden Einwirkung Anspruch machen zu können. In dieser durchgreifenden Abhängigkeit der Erziehungsaufgabe von der Ethik liegt der innerste Nerv aller seiner pädagogischen Erörterungen; von diesem Puncte aus und zu ihm hin laufen alle die mannigfaltigen Begriffsreihen, welche die pädagogische Thätigkeit bestimmen

sollen; und namentlich die Aufgabe eines „erziehenden Unterrichts“ gewinnt nur desshalb eine so weitgreifende Bedeutung, weil die Charakterstärke der Sittlichkeit nur in dem ganzen Gedankenkreise des Menschen *sicher* gegründet werden kann. Von dieser Auffassung des Unterrichts als desjenigen Hülfsmittels der Erziehung, welches sich durch kein anderes ersetzen lässt, hängt der Plan seiner Pädagogik wesentlich ab. — Ein Plan, der dem Verständniss und der Anwendung überall unzugänglich bleiben muss, wo man den Zweck der Erziehung erreicht zu haben glaubt, wenn man durch den Unterricht vor Allem die Mittel darbietet, durch welche der Einzelne die ausreichenden Bedingungen der äusseren, wo möglich anständigen und genussreichen Existenz sich zu sichern befähigt werde, übrigens aber die sittliche Charakterbildung mehr oder weniger dem Zufall überlässt.

Die Reihe der hierher gehörigen Schriften eröffnet die *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, welche Herbart im Jahre 1806 herausgegeben hat. Der ganze Charakter des Buchs gebietet, sie in eine Reihe mit der nur um zwei Jahre jüngeren *allgemeinen praktischen Philosophie* zu stellen; indessen macht es hier nicht bloss die ideale Höhe der Auffassung und die Gedrängtheit der Darstellung, sondern auch die kunstreiche Verflechtung der verschiedenen in der Aufgabe der Erziehung sich durchkreuzenden Begriffsreihen nicht ganz leicht, in den Plan des Buchs, und das heisst hier: in den innern Zusammenhang der pädagogischen Maassregeln, auf die es hinweisst, einzudringen. Abgesehen von andern Hülfsmitteln * ist es in dieser Beziehuug nicht überflüssig, auf das zu verweisen, was Herbart selbst in der zweiten Hälfte der Schrift: *über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit* (im XII Bande dieser Sammlung) darüber erläuternd gesagt hat. Aus-

* Es ist hier namentlich an die klare und saubere Uebersicht zu erinnern, welche *Strümpell* in seiner Schrift: „Die Pädagogik der Philosophen Kant Fichte und Herbart“ (Braunschweig, 1843) gegeben hat.

serdem kann sowohl in dieser Hinsicht, als auch zur Bestimmung der Grenzen, innerhalb deren sich diese Darstellung der Pädagogik hält, die Selbstanzeige dienen, welche Herbart bei ihrem Erscheinen in die göttingischen gelehrten Anzeigen (1806, 56 St.) hat einrücken lassen. Sie darf um so mehr sogleich hier ihre Stelle finden, als sie selbst ausspricht, dass sie die Stelle der Vorrede vertreten könne. Sie lautet:

„Das Buch hat keine Vorrede. Die gegenwärtige Anzeige kann ihre Stelle um so schicklicher vertreten, da der Verfasser, der nicht einen Augenblick zu verhehlen wünscht, dass er hier selbst spricht, über den wissenschaftlichen Charakter seiner Arbeit Einiges zu bemerken hat, das für manche Leser seiner Pädagogik mehr verwirrend als erläuternd möchte gewesen sein.

Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie; und zwar der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen als der praktischen, und eben so sehr der tiefsten transscendentalen Forschung, als des allerlei Facta leichthin zusammenstellenden Räsonnements. Erziehungskunst, als Fertigkeit in der Ausübung, ist Sache des Bedürfnisses; des allgemeinen, dringenden, täglichen Bedürfnisses; aber eines vielgestaltigen Bedürfnisses, welches andere Forderungen macht unter den höheren Ständen, andere unter den niedern, andere Versuche hervorruft in Schulen, andere in Häusern, andere Erfahrungen herbei führt am männlichen, andere am weiblichen Geschlechte. Der denkende und zugleich praktische Erzieher ist demnach umringt von speculativen Zweifeln sowohl, als von den Schwierigkeiten der genauen Anpassung an bestimmte Umstände. Die Grösse seiner Aufgabe muss ihn entweder sehr drücken, oder sehr erheben. Freilich oft wird auch das Grösste am leichtfertigsten unternommen und wieder weggeworfen. Und so sehen wir zwar viele Erzieher; aber wenige, die ihr Geschäft wie ein Werk ansähen, das nicht bloss angegriffen, sondern angefangen und ausgeführt sein will.

Wer die rechte Art, an diesem Werke zu arbeiten, lehren will, dem bietet sich, in Rücksicht des Vortrags, zunächst eine dreifache Wahl dar. Entweder, er lässt die Erziehung gleichsam unter den Augen seiner Leser vorgehn; er lehrt nach einander, was nach einander zu thun sei: so Rousseau im Emile.

Oder er zerlegt das Geschäft in seine Bestandtheile; und stellt neben einander, was zugleich, aber fortdauernd, zu besorgen ist. Oder endlich, er deducirt die ganze Erziehung als Eine Aufgabe aus philosophischen Principien, und lässt nun diese Deduction sich nach ihren innern Gesetzen entwickeln, ohne sich an die Zeitfolge und an die Rubriken der Erziehungssorgen zu binden. — Die erste dieser Methoden ist gut für den Rhetor, aber für die Sache die allerschlechteste; denn man muss, wie Rousseau das Geistige dem Körperlichen unterwerfen, um sich einbilden zu können, es lasse sich etwa das Continuum der fortschreitenden Geistesentwickelung wie eine Scale graduiren, wenn man nur die Epochen der Körperbildung zu vesten Puncten annehme. Der Körper kann hemmen und anregen, — nämlich wenn zuvor etwas vorhanden ist, welches gehemmt und angeregt werde. Dieses aber ist das Eigenthum des Geistes, es wird geistig erworben, vermehrt, veredelt; die Zeitabschnitte *dieser* Veredelung voraus wissen zu wollen, ist eben so ungereimt, als es sein würde, die Epochen einer künftigen Weltgeschichte im voraus chronologisch zu bestimmen. Nur im allgemeinen zu durchschauen, was in der Jugendbildung früher, und was später an der Zeit sein werde: dieses schon ist vielmehr das Resultat, als der Anfang der pädagogischen Einsicht. — Wie nun die erste Methode unbefugt zerschneidet, was an sich stetig zusammenhängt: so lässt auch die zweite Methode noch fürchten, dass sie mit ihren Zerlegungen schwerlich durchkommen werde, da in der Erziehung kaum irgend Etwas sich von dem Andern möchte rein abgetrennt auch nur denken lassen. Erst die intellectuelle, dann die ästhetische, dann die moralische Bildung abhandeln, — vollends dann hinterdrein noch eine Didaktik, nach den Lehrgegenständen abgetheilt, vortragen: heisst es nicht das Vorurtheil begünstigen, als lägen diese Ausbildungen im Gemüthe neben einander, wie in den psychologischen Compendien? Schlimmer aber könnte wohl der Schriftsteller sein Verhältniss zu den Lesern nicht besorgen, als wenn er sich beigehen liesse, die dritte Methode zu erwählen. Denn aus welchem philosophischen Systeme soll er die Erziehung deduciren? Das eigene würde er ganz unnütz der unbefugtesten Kritik preisgeben; nur das öffentliche Misstrauen, welchem jedes neue System entgegengeht, könnte dadurch auf die Pädagogik hingezogen werden. Diese mag sich freuen, wenn sie

den gesunden, geraden Blick ihrer Leser für sich gewinnen und sie *vergessen* machen kann, wie viel sie vorher der Freiheitstheorie auf der einen, und der Kopforganenlehre auf der andern Seite eingeräumt haben mochten.

Die gegenwärtige Pädagogik ist gar nicht so stolz, für ein speculatives Kunstwerk gelten zu wollen. Sie möchte zwar gern von solchen, die ihr die Ehre erwiesen haben, sie von vorn bis hinten durchzulesen, dann auch noch einmal von hinten nach vorn gelesen werden; bei welcher Gelegenheit Manches von dem innigsten Zusammenhange der, in Begriffen unterscheidbaren, Theile des Erziehungsgeschäftes viel deutlicher hervorleuchten würde, als die symmetrischen Eintheilungen der Inhaltsanzeige vielleicht ahnen lassen. Denn, um nun den Bericht von dem Buche nicht länger zu verschieben, von vorn herein sieht alles so ordentlich drin aus, wie in einem französischen Garten. Man findet zwei-, drei-, und viergliedrige Eintheilungen, die einander erst paarweise gegenüber stehen, und dann rechtwinklicht durchkreuzen. Wozu diese Pedanterie? Das mögen junge Erzieher beantworten, welchen kein Bedürfniss fühlbarer sein kann, als das der *Uebersehbarkeit* aller Rücksichten, die sie zu nehmen haben. Die einander kreuzenden Eintheilungen sind solche, die sich wie Form und Materie verhalten. Und die combinatorische Art, sie zusammen zu fügen, ist zwar die leichteste aller wissenschaftlichen Darstellungsweisen, aber darum nicht minder unentbehrlich. Für Pädagogen möchte die auffallendste aller gemachten Unterscheidnngen die sein zwischen Regierung, Zucht und Unterricht. Nämlich das Ganze ist in drei Bücher getheilt; im ersten findet man die Regierung der Kinder kurz beschrieben und gleichsam vorweg genommen, damit nun die eigentliche Erziehung, d. i. die Geistesbildung, rein hervortreten könne. Als das, was ausgebildet werden soll, ist nun angegeben: Vielseitigkeit des Interesse und Charakterstärke der Sittlichkeit; welche beiden Ausdrücke die Ueberschriften des zweiten und dritten Buches ausmachen. Im zweiten Buche ist vom Unterrichten, in dem dritten von der Zucht die Rede. Der Unterricht also ist in die Mitte gestellt zwischen Regierung und Zucht. Das charakteristische Merkmal des Unterrichts, dass hier Lehrer und Lehrling gemeinschaftlich mit etwas Drittem beschäftigt sind, dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zög-

ling treffen, ergiebt sich von selbst. Aber auch die Regierung, welche bloss Ordnung hält, ist wesentlich, und auch in der Ausübung verschieden von der Zucht, welche bildet. Dass hier das Wort „Zucht" in einem etwas ungewöhnlichem Sinne gebraucht ist, mache man dem Verfasser dann zum Vorwurf, wenn man zuvor bestimmt hat, was denn Zucht nach gemeinem Sprachgebrauch eigentlich sei? Es möchte bei der Gelegenheit eine Verwirrung offenbar werden, an welcher die öffentliche Pädagogik nicht weniger, als die der Privatpersonen leidet, dass man nämlich nicht weiss, worin denn das Erziehende der Zucht eigentlich zu suchen sei? — Hierüber aus dem vorliegenden Buche zu referiren, ist in der Kürze unmöglich. Nur das muss noch bemerkt werden, dass der Titel nur eine *allgemeine* Pädagogik verspricht. Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. Es ist darin weder von der männlichen noch weiblichen, weder von der Bauern- noch Prinzenerziehung die Rede; es ist so viel wie nichts von Schulen gesagt; und die sogenannte physische Erziehung, welche durch ganz andere Begriffe gedacht werden muss, die eine eigene Sphäre für sich ausmachen, ist hier ganz ausgeschlossen worden. Natürlich aber erinnert die vollständige Uebersicht dessen, was zur durchgeführten Geistescultur gehört, mehr an männliche, als an weibliche Erziehung; und da überdies die allgemein-pädagogischen Begriffe von Instituten so bestimmter Art, wie unsere Schulen sind, nichts wissen können, da endlich eben diese Begriffe wenig Ansprüche an die frühesten Jahre der Kindheit machen dürfen, welche vielmehr den diätetischen Vorschriften vorzugsweise folgen müssen: so wäre es kein Wunder, wenn etwa ein öffentlicher Berichterstatter dem Publicum erzählte: diese so genannte allgemeine Pädagogik sei bloss in dem ganz speciellen Falle zu brauchen, da ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Vater und Mutter vom achten bis achtzehnten Jahre zu erziehen habe."

Während die *allgemeine Pädagogik* sich auf die Bestimmung und Entwickelung der pädagogischen Hauptbegriffe beschränkt, ist der hier darauf folgende *Umriss pädagogischer Vorlesungen* aus dem Bedürfniss einer Ergänzung jenes älteren Werks durch eine grössere Berücksichtigung des Speciellen, in der Anwendung zu

Beachtenden für dem Zweck des mündlichen Vortrags hervorgegangen. Herbart hat ihn im Jahre 1835 kurz nach seiner Rückkehr nach Göttingen zuerst in einer solchen Form herausgegeben, dass dabei auf den Mitgebrauch der *allgemeinen Pädagogik* gerechnet war. Auf diese erste Ausgabe bezieht sich die hier folgende Selbstanzeige der Schrift in den göttingischen gelehrten Anzeigen (1835, 69 St.).

„In wiefern durch diese Schrift die Pädagogik mit der Psychologie verknüpft wird, kann darüber in der Kürze nicht mehr gesagt werden, als dass die Psychologie des Verfassers während langjähriger pädagogischer Praxis, und grossentheils in Folge der hierdurch erworbenen Erfahrung, entstanden, ausgearbeitet und niedergeschrieben ist. Aber die Pädagogik beruhet nicht bloss auf der Psychologie, sondern auch auf der praktischen Philosophie; diese letztere nun auf ästhetischen Urtheilen über den Willen zu gründen, wird von Vielen für eine arge Ketzerei gehalten, weil sie sich an den Worten stossen; welche Worte gleichwohl unentbehrlich sind, um die Sache ins Licht zu setzen. Doch mag gegenwärtiger Bericht an die Worte eines Andern geknüpft werden, der wahrscheinlich eben so wenig an Pädagogik, als an die dem Verfasser eigenthümlichen Untersuchungen gedacht hat. In dem Naturrecht von *Droste-Hülshof* liest man §. 11: „das allgemeine materiale Sittengesetz sei nach Zeugniss des Bewusstseins vermittelt durch das, der praktischen Vernunft *nothwendige Gefallen an der Menschenwürde*, und das *daraus* hervorgehende Begehren derselben.“ Wenn nun als zugestanden vorauszusetzen ist, dass Sittlichkeit den Zweck der Erziehung bestimme: so folgt sogleich, dass die Zöglinge theils aus ihrer eignen praktischen Vernunft jenes nothwendige Gefallen an der Menschenwürde erzeugen sollen, nnd anderntheils hieraus ihr Streben nach derselben hervorgehen, nicht aber von einer transscendentalen Freiheit, oder vom Schicksal erwartet werden müsse. Dem gemäss sind in der angezeigten Schrift zuerst die Systeme, welchen Fatalismus oder transscendentale Freiheit wesentlich angehört, von der Pädagogik zurückgewiesen worden; in ihnen hat der Begriff der Bildsamkeit, worauf alle Erziehung beruhet, keinen Platz; denn man kann das Fatum nicht beugen und die Freiheit nicht bevestigen. Hiervon handelt die Einleitung; es folgt alsdann die Begrün-

dung der Pädagogik; und am Ende derselben werden die Hauptpuncte, worauf es bei der sittlichen Bildung ankomme, angegeben; nämlich 1) Richtungen des kindlichen Willens, 2) ästhetische Urtheile und deren Mängel, 3) Bildung der Maximen, 4) Vereinigung der Maximen, 5) Gebrauch der vereinigten Maximen. Hiemit ist der kantischen Schule zwar nicht der kategorische Imperativ eingeräumt, mit welchem nach der Hauptstelle bei Kant, den §§. 5 und 6 der Kritik der praktischen Vernunft, die transscendentale Freiheit steht und fällt; weil, wie dort mit sehr löblicher Präcision entwickelt wird, für den *freien* Willen die *blosse* gesetzgebende Form der Maximen *allein* der zureichende Bestimmungsgrund sein soll, — welcher Uebertreibung schon längst von allen Seiten der gerechte Vorwurf eines leeren Formalismus ist gemacht worden. Aber etwas Anderes, und für den Erzieher sehr Wichtiges, behauptet mit Kant gemeinschaftlich der Verfasser; nämlich dass die Moralität nicht bloss in jenem „Gefallen an der Menschenwürde," also nicht bloss in ästhetischen Urtheilen (welches Wort hiemit klar sein wird) zu suchen sei; sondern dass es dabei auch, und gar sehr, auf die Maximen, und zwar bestimmt auf deren Bildung, Vereinigung und Gebrauch ankomme; dem praktischen Erzieher sagt aber die Erfahrung, dass die Maximen der Zöglinge, d. h. ihre allgemeinen Ansichten von dem, was im täglichen Leben, im Umgange mit Menschen, zu thun und zu lassen sei, öfter vom Nutzen und Schaden, als vom Gefallen an der Menschenwürde auszugehen pflegen. Sie sagt ihm ferner, dass ungeachtet aller guten Lehren die Zöglinge auf das, was Andere sagen, zu horchen, und hiemit das eigene, vielleicht richtigere Urtheil zu verfälschen pflegen. Soll hier der Erzieher zu Hülfe kommen, so muss er selbst sich nicht mit dem unbestimmten Begriffe von der Menschenwürde begnügen, sondern er muss seinen Beifall und sein Missfallen nach den verschiedenen praktischen Ideen auseinanderzusetzen, und die Folgen dieser Verschiedenheit in pädagogischer Hinsicht zu schätzen wissen. Mit Rücksicht hierauf ist im zweiten Abschnitte die Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern der Zöglinge abgetheilt worden; eine sonst unbequeme Form der Darstellung, weil dem Erzieher bei Allem, was er früher thut, das Spätere vorschweben muss, was er vorbereiten soll; und beim Späteren das Frühere, was zur ferneren Benutzung war

zurecht gelegt worden. Allein der Verf. hatte nur nöthig, sich auf seine ältere Schrift über allgemeine Pädagogik zu beziehen, worin jenes Unbequeme ist vermieden worden, indem dort die Darstellung nach den Hauptbegriffen von demjenigen fortschreitet, was gleichzeitig und beständig in der Erziehung will beachtet sein. Vollständige Deutlichkeit kann man in der Pädagogik nur dadurch erreichen, dass man beide Formen der Darstellung verbindet. Wird dies versäumt: so kann dadurch ein Mangel an Einsicht veranlasst werden, welcher zu dem Vorurtheil führt, als wäre die frühere Erziehung wichtiger als die spätere, oder umgekehrt die spätere wichtiger als die frühere; alsdann ist kein Wunder, wenn einige Erzieher nur für Kinder, andere nur für ältere Knaben oder Jünglinge taugen. Die Darstellung nach Verschiedenheit der Alter hat den Vortheil, dass sie leichter ins Specielle eingeht; diess bezieht sich nicht bloss auf die, im dritten Abschnitte enthaltenen, Grundzüge der Didactik, sondern auch auf die Lehre von der Zucht, in sofern dadurch die Fehler der Zöglinge sollen vermieden oder gebessert werden; wovon im vierten Abschnitte gehandelt wird. Hier treten die zuvor erwähnten Hauptpuncte wieder hervor. Es muss nämlich dem praktischen Erzieher, welchem das Unsittliche in unzähligen Gestalten begegnen kann, Hülfe geleistet werden, damit er das Chaos seiner Erfahrungen so weit als möglich in Ordnung bringe; also besonders, damit er die verschiedenen Gründe, in welchen das Fehlerhafte seinen Sitz und Ursprung haben kann, nicht verwechsele. Geschieht diess, so kann er nicht beurtheilen, wie und in wie weit die vorhandenen Uebel noch heilbar sind; am wenigsten dann, wann mehrere Grundübel, wie es oft genug vorkommt, sich in einander verwickelt haben. So sind (um nur das Leichteste anzuführen) bald die Maximen, welche der ältere Knabe sich zu bilden anfängt, bloss durch nachtheilige Gesellschaft verdorben, und vielleicht nur vom Hörensagen aufgenommen; bald sind sie die Zeichen einer rohen sinnlichen Neigung; bald die Folgen von Einseitigkeit in jenem ursprünglichen Urtheil über Löbliches und Schändliches, welches hier eben deshalb ästhetisches Urtheil ist genannt worden, weil es noch lange kein vollständiges moralisches Urtheil über den Werth einer Person, (wobei deren Maximen und die Befolgung derselben in Betracht kommen würden,) sondern nur die erste Grundlage dazu enthält, und für mögliche Maximen

den Inhalt darbietet. Solcher Einseitigkeiten des Urtheils kann es viele und verschiedene geben; der Erzieher aber würde sich sehr vergreifen, wenn er, um *sie* zu berichtigen, gegen die Sinnlichkeit des Zöglings ankämpfen, oder in Ansehung der Maximen die kantische reine Gesetzlichkeit predigen wollte. Ganz anders ist der Fall, wenn die Zöglinge das Rechte sehen, aber sich selbst keine Pflichten auflegen, vielmehr nur Andere kritisiren wollen. Hier kommt es darauf an, die allgemeine Gesetzlichkeit geltend zu machen, der Jedermann sich fügen solle; und müsse, wenn er nicht wolle. Wieder andere Fälle kommen vor, wenn zwar die ursprünglichen Richtungen des Willens gutartig, auch die ästhetischen Urtheile richtig gebildet, überdiess einzelne wahre Maximen angenommen und eingeprägt, aber durch irgend einen schwärmerischen Zug, oder durch schwärmerische Lehren, die Verbindung und Anwendung der Maximen verdorben ist; woraus die traurigsten, heutiges Tages nur zu sehr bekannten Folgen entstehen können. Diess muss genügen, die angezeigte Schrift einigermassen zu charakterisiren; die Leser werden sich erinnern, dass dabei theils auf den mündlichen Vortrag, theils auf Vergleichung mit ältern Schriften des Verfassers ist gerechnet worden."

Daraus, dass dieses Lehrbuch ausdrücklich auf den Mitgebrauch der *allgemeinen Pädagogik* rechnete, entstand, wie Herbart selbst sagt, „manches Unbequeme", und so entschloss er sich, im Jahre 1841 diesen Umriss dergestalt zu erweitern, dass er durch die Aufnahme der Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik, und zugleich durch eine grössere Berücksichtigung des Psychologischen zu einem selbstständigen und ausreichenden Leitfaden für die Vorlesungen würde. Die zweite Ausgabe unterscheidet sich deshalb von der ersten hauptsächlich dadurch, dass der 1—3 Abschnitt des zweiten Theils (§. 43—194) in ihr hinzugekommen ist.. Durch diese Erweiterung sind dann manche kleinere Aenderungen bedingt theils in der Abtheilung des Stoffs, indem die 1 Ausgabe einfach in 5 Abschnitte zerfällt,* theils in der Zusammenziehung oder Tren-

* Der 1 Abschnitt der 1 Ausg. entspricht dem 1 Theile der 2, der 2 dem 4 Abschnitte des 2 Theils, der 3—5 dem 1—3 Abschnitte des 3 Theils.

nung einzelner Paragraphen, theils endlich in dem Wortlaut des Textes. Diese letzten Verschiedenheiten sind hier in den Anmerkungen in derselben Weise angegeben, wie bei den übrigen Schriften, von welchen verschiedene Ausgaben vorliegen. Der Vollständigkeit wegen mag übrigens hier noch die Angabe der Ordnung folgen, in welcher sich die Paragraphen der beiden Ausgaben entsprechen.

§. 1— 28	d. 1 Ausg.	entsprechen dem	§. 1— 28	d. 2 Ausg.
§. 29— 35	- - -	- -	§. 33— 35	- - -
§. 36	- - -	- -	§. 38	- - -
§. 39— 42	- - -	- -	§. 40— 42	- - -
§. 45— 66	- - -	- -	§. 195—216	- - -
§. 67— 70	- - -	- -	§. 219—220	- - -
§. 71—144	- - -	- -	§. 221—294	- - -
§. 145—162	- - -	- -	§. 296—313	- - -
§. 163—166	- - -	- -	§. 314	- - -
§. 167—170	- - -	- -	§. 315—317	- - -
§. 171—200	- - -	- -	§. 318—347	- - -

Den Beschluss dieses Bandes machen *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*; ein, soweit es vorliegt, vollständig zusammenhängendes, aber unvollendetes Bruchstück einer ausführlichen Untersuchung, welches nach Herbart's Ableben aus einer Handschrift ohne Titel zuerst in der Sammlung seiner kleineren Schriften (Bd. II, S. 517) unter der obigen von mir herrührenden Ueberschrift abgedruckt worden ist. Es ist wahrscheinlich in den letzten Jahren des Aufenthalts Herbart's in Königsberg entstanden. Die zahlreichen und geflissentlichen Darlegungen des Verhältnisses zwischen der Pädagogik und der Psychologie, welche sich in den Schriften des Verfassers finden, machen es überflüssig, auf die Absicht dieser Erörterungen näher einzugehen; sie sind ein Versuch, die Lücke auszufüllen, auf welche Herbart viele Jahre früher in dem kurzen Aufsatz *über die dunkle Seite der Pädagogik* (vgl. Bd. VII, S. 63) hingewiesen hatte. Ob er diese Untersuchung, die frei-

lich in eine Tiefe blicken lässt, von welcher die gewöhnliche pädagogische Praxis schwerlich eine Ahnung hat, abgebrochen hat, weil er dazu noch weiter fortgesetzter psychologischer Untersuchungen zu bedürfen glaubte, — und wenn man die mathematisch psychologischen Beilagen dieser Briefe mit den *psychologischen Untersuchungen* vergleicht, möchte man dies für wahrscheinlich halten, — oder ob der Umzug nach Göttingen ihn von der Fortsetzung und Vollendung dieser Arbeit abgezogen hat, muss unentschieden bleiben. — Die in den äusseren Ecken stehenden Zahlen bezeichnen die Seitenzahlen des früheren Abdruckes im II Bande der kleinern Schriften.

Leipzig, im Monat August 1851.

G. Hartenstein.

INHALT.

ALLGEMEINE PÄDAGOGIK AUS DEM ZWECK DER ERZIEHUNG ABGELEITET. 1806.

UMRISS PÄDAGOGISCHER VORLESUNGEN.

Zweite vermehrte Ausgabe. 1841.

ALLGEMEINE
PÄDAGOGIK

AUS

DEM ZWECK DER ERZIEHUNG ABGELEITET.

1806.

SEINEM FREUNDE

JOHANN SMIDT

SENATOR DER FREIEN REICHSSTADT BREMEN

MIT TREUEM HERZEN

DER VERFASSER.

EINLEITUNG.

Was man *wolle*, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt.

Die Meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dies Geschäft einen eignen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmälig; er setzt sich ihnen zusammen aus ihrer Eigenthümlichkeit, und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings. Haben sie Erfindungskraft: so nutzen sie Alles, was sie *vorfinden*, um daraus Aufregungen und Beschäftigungen für den Gegenstand ihrer Sorgfalt zu bereiten; und haben sie Vorsicht: so sondern sie das ab, was der Gesundheit, der Gutmüthigkeit und den Manieren schaden könnte. So wächst ein Knabe heran, der sich versucht hat in Allem, was nicht gefährlich ist; der gewandt ist im Bedenken und Behandeln des Alltäglichen; der alle Gefühle hat, die ihm der enge Kreis, in dem er lebte, einflössen konnte. — Ist er nur wirklich so herangewachsen, so darf man Glück dazu wünschen. Aber die Erzieher hören nicht auf zu klagen, wie viel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb, und die Universität! Natürlich genug, wenn da, wo mehr der Zufall, als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so magern Kost nicht immer eine robuste Gesundheit hervorblüht, die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte! —

Abhärten wenigstens wollte *Rousseau* seinen Zögling. Er hatte sich einen Gesichtskreis bestimmt, und bleibt ihm treu. Er folgt der *Natur*. Freies und fröhliches Gedeihen soll allen Aeusserungen der VEGETATION im Menschen durch die Erziehung gesichert werden; von der Muttermilch bis zum Ehebett. *Leben*

ist das Metier, was er lehrt. Doch sehen wir, dass er dem Spruche unsers Dichters: DAS LEBEN IST DER GÜTER HÖCHSTES NICHT! seinen Beifall gönnt; denn er opfert in Gedanken das ganze eigenthümliche Leben *des Erziehers* auf, den er zum beständigen Begleiter dem Knaben dahingiebt! Diese Erziehung ist zu theuer. Das Leben des Begleiters ist auf allen Fall mehr werth als das des Knaben, — schon nach den Mortalitätslisten; denn die Wahrscheinlichkeit, *leben zu können*, ist für den Mann grösser als für das Kind. — Aber ist denn das blosse *Leben* dem Menschen so schwer? Wir glaubten, die menschliche PFLANZE gleiche der Rose; wie die Königin der Blumen den Gärtner am wenigsten bemüht, so wachse auch der Mensch in jedem Klima, nähre sich von allerlei Nahrung, lerne am leichtesten sich mit Allem behelfen, und Allem den Vortheil abgewinnen. Nur freilich, mitten unter cultivirten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muss dem Erzieher eben so viel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben.

Sich in die Gesellschaft schicken, das wird *Locke's* Zögling am besten verstehen. Hier ist das Conventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte, möchte nur in Künstelei ausarten. Kauft für jeden Preis einen *gesetzten Mann*, „von feinen Sitten, der die „Regeln der Höflichkeit und des Wohlstandes mit allen den „Abänderungen, welche aus der Verschiedenheit der Personen, „Zeiten nnd Orte entstehen, selbst kenne, und dann seinen „Zögling, in dem Maasse, als sein Alter es erlaubt, auf die „Bemerkung dieser Dinge unablässig hinleite." Hier muss man verstummen. Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, dass ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet; er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jedes neuen Moments; Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgiessen: *Ein* Blick ringsumher zerstört allen Effect; und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer. — Gelingen kann übrigens die Welterziehung; denn mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde.

Aber ich weiss Männer, die die Welt kennen, ohne sie zu lieben; die ihre Söhne zwar nicht der Welt entzogen, aber sie noch weniger darin verloren wissen wollen; und die voraussetzen, ein guter Kopf habe an seinem Selbstgefühl, seiner Theilnahme und seinem Geschmack die besten Lehrer, sich zur rechten Zeit in die Conventionen der Gesellschaft so weit zu fügen, als er *will.* Diese lassen ihre Söhne Menschenkenntniss lernen unter den Kameraden, mit denen sie, wie es kommt, spielen oder sich balgen; sie wissen, dass man die Natur am besten in der Natur studirt, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; und sie wollen, dass die Ihrigen *in der Mitte* der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich; sobald die Lehrstunden, (das sind mir ein für allemal *die* Stunden, da der Lehrer mit den Zöglingen ernst und planmässig beschäftigt ist,) solche Geistesarbeit herbeiführen, die das Interesse *füllt,* und neben welcher alle Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden.

Aber diese Geistesarbeit findet man nicht, man mag sich *zwischen* dem sinnlich Nahen und *zwischen* den Büchern *hin und her werfen*, wie man will. Hingegen wird man sie finden, wenn man beides verbindet. — Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der *Ideen*, und der die *Idee der Erziehung* in ihrer Schönheit, in ihrer Grösse vor Augen hat, — der endlich dem mannigfaltigsten Wechsel von Hoffnung und Zweifel, Verdruss und Freude sich eine Zeitlang preiszugeben nicht scheut, — dieser kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Dasein emporzuheben, *wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des grossen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt.* Er wird sich dann von selbst sagen, dass nicht Er, sondern *die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten,* der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben *gebührt,* und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloss beigegeben wurde.

Das ist das Höchste, was die Menscheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, dass sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs concentrirt darbiete; sei es als Lehre, sei es als Waruung.

Die conventionelle Erziehung sucht die jetzigen Uebel zu verlängern; Naturmenschen bilden, heisst, die Reihe aller überstandenen Uebel wo möglich von vorn an wiederholen. Den Kreis der Lehre und Warnung auf das Nahe beschränken, ist natürliche Folge der eignen Beschränktheit, die das Uebrige weder kennt, noch anzubringen versteht; — was Pedanten verdarben, was Kindern zu schwer sei, sind dafür bequeme Vorwände; aber das Eine lässt sich ändern und das Andre ist nicht wahr.

Freilich, was hierin wahr sei, oder nicht, darüber spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, Andre nach ihrer. Wollten wir nur sämmtlich bedenken: DASS JEDER NUR ERFÄHRT, WAS ER VERSUCHT! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? — Unsern neuern Pädagogen ist vieles Neue gelungen, sie haben erfahren, dass ihnen der Dank der Menschheit entgegen kam, und sie dürfen dessen innig froh sein! Ob sie aber aus *ihrer* Erfahrung bestimmen dürfen, was Alles durch Erziehung möglich sei, was Alles mit Kindern gelingen könne? —

Möchten diejenigen, welche die Erziehnng so gern *bloss* auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andre Erfahrungswissenschaften, möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was alles dazu gehört, um nur *einen einzigen Lehrsatz* im Felde der Empirie so weit vestzustellen, wie es in diesem Felde möglich ist. *Erfahren* würden sie da, dass man aus *einer* Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen eben so wenig; dass man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muss, ehe er ein Resultat giebt, das nun noch die entgegengesetzten Theorieen jede nach ihrer Art auslegen. Erfahren würden sie da, dass man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch *geendigt* ist, bis man vor allen Dingen die Rückstände genau geprüft, genau gewogen hat. *Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter.* Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben! Wann denn wohl ist man ein erfahrner Er-

zieher? Und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie vielen Abänderungen besteht die Erfahrung eines Jeden? — Wie unendlich mehr erfährt der empirische Arzt; und seit wie viel Jahrhunderten sind für ihn die Erfahrungen von grossen Männern aufgezeichnet! Dennoch ist die Medicin so schwach, dass *sie gerade* der lockere Boden wurde, in welchem die neuesten Philosopheme jetzt üppig wuchern.

Damit es der Pädagogik nicht bald eben so gehe, — hüte man sich vor diesem Büchlein! „Hier,“ rufe man laut aus, „hier steht wieder ein neuer Philosoph, neuer, als die aller- „neuesten, der nun die Quellen des geistigen Lebens vergiften „will, wie jene das körperliche Wohlsein in Gefahr setzen! „Und er ist schlimmer, als jene, denn er geht heimlich zu „Werke; Niemand ausser ihm kennt sein System, und er „reformirt schon darnach! Herbei, das Unkraut auszuraufen, „weil es noch jung ist nnd schwach!“

Sein Sie unbesorgt, meine Herren! Dies Büchlein ist zu klein, um Sie zu stören; zu dunkel, um zu wirken; es ist für meine Freunde, und baut hie und da auf Ideen, die ich bisher nur mündlich mittheilte. Wie könnte ich das Herz haben, mich vor Ihnen auf *Philosophie* zu berufen, da Sie sogar etwas Gewisseres zu wissen scheinen, als *Mathematik?* — Oder sollte ich hoffen, in Ihrem *Gefühl* eine Fürsprache zu finden? Ich nahm an Ihrer *Anschauung* die Probe. Sie finden darin nichts als Zählen und Messen; und achten die GESTALT der Dinge so wenig, dass Sie sogar *willkürliches Spiel* gestatten mit HINEINGETRAGENEN Figuren. — Von dem, was recht sei, was *die Natur der Sache mit sich bringe*, und was auszuführen man die Kunst erschaffen müsse, wenn sie nicht vorhanden sei, davon war meine Frage; und nur davon ist sie es auch jetzt. Es sind Antworten erfolgt durch Vorwände des Bequemen und Brauchbaren; *das* will man durch Versuche ergrübeln. Ich werde die Versuche nicht beunruhigen; es ist besser, sie anzustellen, als davon zu reden. Blosse Worte aber müssen anders belehren, um Dank zu verdienen.

Ich kehre zurück in meinen Gesichtskreis, und suche ihn genauer zu bezeichnen. — Ich habe Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher gefordert. Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Zwar

nicht alle Wissenschaften sind, wie die Mathematik, fehlerfrei in ihren Lehren; eben darum aber sind sie nicht mit sich einig, das Unrichtige verräth sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Puncten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheut hält, hegt gleich grosse nnd grössere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen, denn die Berührungsstellen mit der Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglichern Köpfe.

Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers, würde eine Psychologie sein, in welcher die gesammte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deducirt werden. Construction des Zöglings *a priori* ist daher an sich ein schiefer Ausdruck, und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf.

Desto nothwendiger ist das, wovon ich ausging, zu wissen nämlich, *was man will*, indem man die Erziehung anfängt! — Man sieht, was man sucht: psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — in so fern, als ihm *daran gelegen* ist, menschliche Gemüther zu durchschauen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muss ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder wo möglich wie der Grundriss einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientirt. Eine solche Landkarte biete ich hier dar, für die Unerfahrnen, die zu wissen wünschen, *welcherlei* Erfahrungen sie *aufsuchen* und *bereiten* sollen. *Mit welcher Absicht* der Erzieher sein Werk angreifen *soll:* diese *praktische* Ueberlegung, allenfalls vorläufig detaillirt bis zu den Maassregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die *Möglichkeit* der Erziehung *theoretisch* erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt

ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psychologie, worauf sie fussen müsste. Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze, und ich muss mir wohl gefallen lassen, diesem Sprachgebranche zu folgen. — —

Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher *für sich* bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen *zum Mittheilen*. Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung *ohne Unterricht;* so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des blossen Vortheils willen von irgend einem *Lehrmeister* lernen möge, ist dem Erzieher an sich eben so gleichgültig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher Alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung Alles und Jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüth niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es auf einander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies giebt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermesslichen Stoff zum unaufhörlichen Ueberdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, so wie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Uebungen. Wir bedürfen in dieser Rücksicht eine Menge pädagogischer *Monographien*, (Anleitungen zum Gebrauch irgend eines einzelnen Bildungsmittels;) die aber sämmtlich aufs strengste nach Einem Plane verfasst sein müssten. Ein Beispiel einer solchen Monographie suchte ich durch mein ABC der Anschauung zu geben, das auf jeden Fall bis jetzt *den* Fehler hat, allein zu stehen, sich an Nichts anlehnen, und nichts Neues stützen zu können. Der grösseren Gegenstände für ähnliche Schriften giebt es genug; man würde das Studium der Botanik, das des Tacitus, die Lectüre von Shakespeare, nnd so vieles Andre, — als pädagogische Kraft zu betrachten haben. Aber zu solcher Arbeit einzuladen wage ich nicht; schon darum nicht, weil ich den *Plan* als angenommen und innig gefasst voraussetzen müsste, in welchen das Alles passen könnte.

Um aber den allgemeinen Gedanken: Erziehung *durch Un-*

terricht, mehr hervorzuheben, verweilen wir bei dem entgegengesetzten: Erziehung *ohne* Unterricht! Beispiele davon sieht man häufig. Die Erzieher sind überhaupt genommen nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es giebt deren, (besonders unter den Erzieherinnen,) die so viel wie gar Nichts wissen, oder was sie wissen, so viel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen verstehen; — und die dennoch mit grossem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was können sie thun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüth dergestalt, dass es seiner selbst nicht inne wird. Wie kann sich nun ein Charakter bilden? Charakter ist innere Festigkeit; aber wie kann der Mensch in sich selbst wurzeln, wenn ihr ihm nicht erlaubt, auf etwas zu zählen? ihm nicht einmal gestattet, seinem eignen Willen Entschiedenheit zuzutrauen? — Meistens geschieht es, dass die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz eures Stürmens, still für sich lebt, ahnet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an *der* Stelle einen Charakter gründen, die ihr nicht kanntet. Eben deswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben. Manchmal freilich entsprechen sie auch einander so, dass der Erzogene sich im spätern Leben an die Stelle seines Erziehers setzt, und seine Unterwürfigen genau eben das leiden lässt, was er erleiden musste. Der Gedankenkreis ist hier derselbe, den in der Jugend die tägliche Erfahrung gab; nur der unbequeme Platz ist mit dem bequemern vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht; und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen gerade wie man sie behandelt.

Die Erziehung *durch* Unterricht betrachtet *als* Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der *Betrachtung* macht. Dahin gehört die Zucht selbst, der man ihn unterwirft; auch wirkt sie weit mehr durch das *Muster einer Energie, die Ordnung hält*, wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen einzelner Unarten, welchem man den viel zu hohen Namen: Besserung von Fehlern, beizulegen pflegt. Die blosse Hemmung könnte die Neigung ganz unangetastet lassen, ja die Phantasie könnte den Gegenstand derselben fortdauernd

auschmücken, und das ist beinahe so schlimm, als fortdauerndes Begehen des Fehlers, welches auch nicht ausbleibt in den Jahren der Freiheit. Liest aber der Zögling im Gemüth des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Missbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin, eben so zu sehen, und dieser *Gedanke* wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muss, um zu siegen. Und man sieht leicht, dass derselbe Gedanke auf vielen andern Wegen erzeugt werden kann, — dass der Fehler des Zöglings gar nicht die nothwendige Gelegenheit dieses Unterrichts ist.

Für die Erziehung durch Unterricht habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert, — eine *solche* Wissenschaft, eine *solche* Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des grossen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe. — „Warum des Ganzen? Warum des Entlegenen? Macht sich „das Nahe nicht wichtig, nicht deutlich genug? ist es nicht voll „von Verhältnissen, die, wenn sie nicht im Kleinen, im Einfachsten richtig erkannt und beurtheilt wurden, eben so wenig, „ja noch viel weniger richtig von der ausgebreitetsten Kenntniss im Grossen aufgefasst werden? Und es ist vorauszusehen, „dass jene Forderung die Erziehung mit einer Masse von Gelehrsamkeit und von Sprachstudien beschweren wird, zum „Nachtheil der körperlichen Bildung, der Fertigkeit in schönen „Künsten, und des geselligen Frohsinns." — — Die gerechte Furcht vor solchem Nachtheil verleite uns nicht, jene Studien zu verbannen! Sie bedürfen einer andern Einrichtung, so, dass sie, ohne sich breit zu machen und das Uebrige zu verdrängen, doch nie bloss Mittel seien, nie vom Hauptzweck entfernen, sondern vom ersten Anfang an stetige und reichliche Zinsen tragen. Wäre keine solche Einrichtung möglich, läge der *schwere* und ZERSTÖRENDE *Druck* des gewöhnlichen Lateinlernens in der Natur der Sache: so müsste man fortdauernd dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, so wie man Gifte, die einen seltnen medicinischen Gebrauch haben können, in die Büchsen der Apotheker verschliesst. Gesetzt aber, man könne wirklich, ohne zu sehr gehäufte und verwickelte Vorbereitungen, einen Unterricht in Gang setzen, der das Feld der Gelehrsamkeit, ohne darin lange umherzu-

streifen, gerade und rasch durchschnitte: würde man nun noch den vorigen Einwurf geltend machen wollen, dass nämlich dadurch die Kinder unnütz von dem Nächsten entfernt, unnütz und voreilig auf Reisen in die Fremde geführt würden? Würde man bei tieferem und unbefangenem Nachdenken die Behauptung vesthalten können, das Nahe sei für Kinder deutlich, und voll von Verhältnissen, deren Beurtheilung Grundlage der fernern richtigen Denkungsart werden könne? — Lassen wir die körperlichen Dinge; diese liegen zwar dem Auge und dem Verstande trotz aller sinnlichen Nähe nicht von selbst anschaulich und begreiflich vor; aber ich vermeide es, über Dreieck und Mathematik mich zu wiederholen. Jetzt sei von Menschen und menschlichen Verhältnissen die Rede! Was heisst hier NAHE? Sieht man nicht die WEITE zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? *Sie ist so gross wie die* ZEIT, *deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Cultur und des Verderbnisses trug!* — Aber man *sieht* diese Weite; darum schreibt man eigne Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden; darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern, und in ihre enge Sphäre, es koste was es wolle, sich hineinzupressen. — *Und hier* ÜBERSIEHT *man die mannigfachen* NEUEN *Missverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt! Man* ÜBERSIEHT, dass man fordert, was nicht sein *darf*, was die Natur unvermeidlich *straft*, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher solle sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie missgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende da zu stehen pflegen; und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen. Aber dies ist nicht Alles. Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Styl nachahmen, wie viel weniger den kindlichen! Schon die *Absicht*, zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergisst dabei, dass jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt; und nach seiner Art das Geschriebene sammt dem Schreiber beurtheilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, dentlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; *sie* werden finden, dass es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement; *sie* werden finden, dass ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar; *sie* werden fühlen, dass es einförmig ist, und der

blosse Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eignen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung; reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin *strenge psychologische Wahrheit*, und *nicht* jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Tact dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechtern ab, und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht, wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urtheil vielleicht ein Paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerm Wohlgefühl sich vest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Rohheit, die er schon *unter* sich fühlt. Noch *eine* Eigenschaft muss diese Erzählung haben, wenn sie *dauernd* und *nachdrücklich* wirken soll: sie muss das stärkste und reinste Gepräge *männlicher Grösse* an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. *Die* findet ihr gewiss nicht in der *Nähe*, denn dem Männerideal des Knaben entspricht Nichts, was unter dem Einfluss unserer heutigen Cultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche, und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse, und eignen Angelegenheiten. Wärt ihr aber auch so grosse Dichter, wie *nie* einer war (denn in jedem Dichter spiegelt sich *seine* Zeit): so müsstet ihr nun, um den Lohn der Anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. Denn, was sich aus dem Vorigen von selbst versteht: das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es *allein* bleibt; es muss *in*

der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so dass die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte. Wie sollte nun in der ganzen *künftigen* Literatur das hervorgehen, was dem Knaben passte, der *noch nicht* ist, wo wir sind! Ich weiss nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte, — die classische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst — die Odyssee.

Der Odyssee verdanke ich eine der angenehmsten Erfahrungen meines Lebens; und grösstentheils meine Liebe zur Erziehung. *Gelernt* habe ich durch diese Erfahrung *nicht die Motive;* diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrergeschäft damit anzufangen, dass ich zwei Knaben, einen von neun, den andern von noch nicht acht Jahren, ihren Eutropius weglegen liess, und ihnen dagegen das Griechische, und zwar, ohne alle vermeinte Vorbereitung durch den Wirrwar der Chrestomathien, geradezu den Homer anmuthete. *Gefehlt* habe ich darin, dass ich viel zu sehr am Schulschlendrian klebte, pünktliche grammatische Analyse verlangte, da doch FÜR DIESEN ANFANG bloss die *sichersten Hauptkennzeichen der Flexion* gelehrt, und vielmehr in unermüdeter Wiederholung *gezeigt*, als durch dringende Fragen vom Kinde wiedergefordert werden sollten. *Gemangelt* hat mir jede historische und mythologische Vorarbeit, deren es hier zur leichtern Erklärung so sehr bedürfte, und die ein Gelehrter, *der ächten pädagogischen Tact besässe*, so leicht schaffen könnte! *Gestört* hat mich mancher schädliche Wind, der aus der Ferne kam; *begünstigt* in der Nähe Vieles, was ich nur still verdanken darf. Aber nichts verwehrt mir die Hoffnung, die gute Natur gesunder Knaben sei gar nicht als eine Seltenheit zu betrachten, sondern werde den meisten Erziehern wie mir zu Statten kommen. Und da ich mir leicht eine viel grössere Kunst in der Ausführung des Unternehmens denken kann, als deren sich mein erster Versuch rühmen durfte: so glaube ich aus dieser meiner Erfahrung (nach welcher die Lesung der Odyssee anderthalb Jahre brauchte) gelernt zu haben, dass dieser Anfang für die Privaterziehung eben so *ausführbar* als heilsam ist; dass er in dieser Sphäre allgemein gelingen muss, wenn Lehrer, die *nicht nur mit philologischem,* sondern mit pädagogischem Geiste an die Sache gehen, Einiges zur Hülfe und Vorsicht näher bestimmen wollen, als es mir für jetzt Zeit und Ort verstatten.

Was auf Schulen gethan werden könne, darüber entscheide ich nichts; nur, wäre ich im Fall, dann würde ich mit gutem Muth mich versuchen; und mit der vesten Ueberzeugung, bei fehlendem Erfolge werde das Uebel nie grösser sein, als beim gewöhnlichen Treiben lateinischer Grammatik und römischer Schriftsteller, deren es für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der nur erträglich taugte, um ins Alterthum *einzuführen*. *Nachfolgen* können sie füglich, wenn Homer und einige andre Griechen vorangegangen sind. Aber wie sie bisher gebraucht werden, gehört gewiss ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viel Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller raschern Bewegungen des Geistes zu dulden. Ich berufe mich auf mehrere der Erziehungsrevisoren, die eher vergessen, als widerlegt sind, und die ein grosses Uebel wenigstens aufdeckten, wenn gleich nicht zu heilen wussten.

Das Gesagte reicht hin, die erste Bekanntschaft mit diesem Vorschlage zu vermitteln; es reicht *nicht* hin, ihn in seinen unendlich mannigfaltigen Beziehungen durchschauen zu machen. Dazu ist selbst das nur ein Anfang, wenn etwa Jemand geneigt wäre, die *ganze* gegenwärtige Schrift in Einen Gedanken zu fassen, und diesen Gedanken Jahre lang mit sich zu tragen. Ich wenigstens habe nicht eilig verkündet, was ich erfahren; vor mehr als acht Jahren begann mein Versuch; und seitdem hatte ich Zeit, ihn zu überlegen. —

Erheben wir uns ins Allgemeine! Denken wir uns die Odyssee als den *Anknüpfungspunct* einer GEMEINSCHAFT zwischen dem Zögling und dem Lehrer, die, indem sie den einen in seiner eignen Sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt; indem sie jenen in einer classischen Welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste Versinnlichung des grossen Aufsteigens der Menschheit, in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben gewährt; — die endlich Reminiscenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies bevestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen. So pflegt wohl Freunden ein vertrautes Gestirn die Stunden zurückzurufen, da sie es gemeinsam betrachteten. —

Ist's etwa ein Geringes, dass die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl des Lehrstoffs unterstützt werde? Man fordert, dass ihm der äussere Druck erleichtert werde; aber es ist we-

niger als die Hälfte geleistet, so lange man das Kleinliche nicht hinweghebt, was die Lebendigern abstösst, und den Trägern anklebt!

Der Kleinigkeitsgeist, der sich so leicht in die Erziehung mischt, ist ihr selbst im hohen Grade verderblich. Es giebt dessen zweierlei Arten. Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat. Eine andre Art ist feiner und verführerischer; sie sieht das Wichtige, unterscheidet aber das Vorübergehende nicht vom Bleibenden; eine einzelne Unart ist ihr ein Fehler, und ein paarmal wohlthätig rühren ist ihr die Kunst zu bessern. Wie anders findet man das, wenn selbst die gewaltsamsten Erschütterungen der tiefsten Seele, — die allerdings der Erzieher in seiner Macht haben, und *bei robusten Naturen* nicht selten anwenden muss, — so leicht vorübergehen! — Wer bloss die *Qualität* der Eindrücke, und nicht ihre *Quantität* erwägt, der wird seine sorgfältigsten Ueberlegungen, seine künstlichsten Anstalten verschwenden. Zwar geht im menschlichen Gemüth nichts verloren; allein im Bewusstsein ist nur sehr wenig zugleich gegenwärtig; nur das beträchtlich Starke und vielfach Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das höchst Hervorragende treibt zum Handeln. Und der Momente, die, jeder für sich, das Gemüth stark afficiren, giebt es im langen Lauf der Jugend so viele, so mancherlei, dass auch das Stärkste überwältigt wird, *wenn es nicht durch die Zeit vervielfältigt, nicht in vielfachen andern Wendungen erneuet wird.* — Gefährlich ist unter dem Einzelnen nur das, was gegen die Person des Erziehers das innere Herz des Zöglings erkältet; eben darum, weil Persönlichkeiten sich vervielfältigen mit jedem Wort, mit jedem Anblick. Aber auch dies kann zur rechten Zeit wieder ausgewurzelt werden, freilich nicht ohne grosse und zarte Sorgfalt. Andre Eindrücke, noch so künstlich veranlasst, bringen ganz unnütz das Gemüth aus der gewohnten Lage; es springt zurück, und es ist ihm, wie wenn man lacht über einen leeren Schreck.

Eben dies führt dahin zurück, dass man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen grossen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiss, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und

mit sich zu vereinigen Kraft besitzt. — Freilich nur eine Privaterziehung unter glücklichen Umständen kann der Kunst des Lehrers dazu die Gelegenheit *versichern*; möchten aber nur erst die Gelegenheiten, welche sich wirklich finden, benutzt werden! Aus den Mustern, die hier aufgestellt würden, könnte man weiter lernen. Ueberdas, wie sehr man sich sträube, — die Welt hängt von Wenigen ab; wenige richtig Gebildete können sie richtig lenken. —

Wo jene Kunst des Unterrichts nicht Platz findet: da kommt Alles darauf an, die vorhandenen Quellen der Haupteindrücke zu erforschen und, wo möglich, zu leiten. Was sich hier thun lasse, werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, indem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen; und nun nach gesetzmässigen Verhältnissen das Grosse ins Kleine und Kleinere verengern. —

Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt. Ist in diesem Gedankenkreise das Mannigfaltige lose verbunden: so wirkt er, als Ganzes, schwach; und das einzeln Hervorragende, wie ungereimt es sei, erregt Unruhe und Gewalt. Ist in ihm das Mannigfaltige widersprechend: so entsteht unnützes Disputiren, das, ohne es zu merken, der rohen Begierde die Kraft überlässt, um die es streitet. Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, — nur wenn die Bessern eins sind, das Bessere siegen.

ERSTES BUCH.

ZWECK DER ERZIEHUNG ÜBERHAUPT.

ERSTES CAPITEL.

REGIERUNG DER KINDER.

Man könnte darüber streiten, ob dieses Capitel überall *in* die Pädagogik gehöre; oder nicht vielmehr *den* Theilen der praktischen Philosophie angefügt werden müsse, welche von der Regierung überhaupt handeln? Denn wesentlich verschieden ist gewiss die Sorge für *Geistesbildung* von derjenigen, welche bloss *Ordnung* gehalten wissen will; und wenn jene erstere den Namen *Erziehung* trägt, wenn sie besondre *Künstler*, die Erzieher, erfordert, wenn endlich jedes Kunstgeschäft, damit es durch die concentrirte Kraft des vertieften Genies zur Vollkommenheit erhoben werde, gesondert werden muss von allen heterogenen Nebenarbeiten: so möchte nicht minder für die gute Sache, als für die Bestimmtheit der Begriffe zu wünschen sein, dass man die *Regierung* der Kinder denen abnähme, welchen es obliegt, mit ihrem Blick und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüther zu durchdringen. — Aber Kinder in Ordnung halten ist eine Last, welche die Eltern gern abwerfen, und welche vielleicht Manchen, die sich verurtheilt sehen, mit den Kindern zu leben, noch als der angenehmste Theil ihrer Pflichten erscheint; denn er giebt Gelegenheit, durch eine kleine *Herrschaft* sich für den Druck von aussen einigermaassen zu entschädigen. Daher möchte man dem Schriftsteller, der davon in einer Pädagogik schwiege, leicht sagen, er verstehe nicht zu erziehen. Und in der That, er würde sich selbst darüber tadeln müssen; denn so wenig es jenen verschiedenartigen Geschäften wohl thut, wenn sie ganz zusammengehäuft werden, eben so wenig ist es in der Ausführung möglich, sie

ganz zu sondern. Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüth; und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht *kennen*. Es kann überdas nicht Eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit vester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben dürfte. Soll endlich das Alles, was zur *Auferziehung* der Kinder gehört, zwischen dem eigentlichen Erzieher und den Eltern richtig getheilt werden: so muss man den Verkehr, in welchem sie durch gegenseitiges Aushelfen stehen, an *beiden* Seiten der Grenze gehörig einzurichten sich bemühen.

I.

Zweck der Kinderregierung.

Willenlos kommt das Kind zur Welt; unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. So können die Eltern, (theils freiwillig, theils auf die Forderung der Gesellschaft,) sich seiner, wie einer Sache *bemächtigen*. Zwar wissen sie wohl, dass in dem Geschöpf, welches sie jetzt, ohne es zu fragen, nach Gutfinden behandeln, sich mit der Zeit ein Wille hervorthun wird, den man *gewonnen haben* muss, wenn Missverhältnisse eines von beiden Seiten unstatthaften Streits vermieden bleiben sollen. Aber es ist lange bis dahin; zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines ächten Willens, der *sich zu entschliessen* fähig wäre, nur noch ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein *Princip der Unordnung* ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, und die *künftige* Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahr setzt. Dieser Ungestüm muss UNTERWORFEN werden; oder die Unordnung würde den Erhaltern des Kindes als ihre Schuld zuzurechnen sein. Unterwerfung geschieht durch Gewalt; und die Gewalt muss gerade stark genug sein, und sich oft genug wiederholen, um *vollständig* zu gelingen, *ehe sich Spuren eines ächten Willens beim Kinde zeigen*. So fordern es die Grundsätze der praktischen Philosophie.

Aber die Keime dieses blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben,

ist es fortdauernd nöthig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten.

Der Erwachsene und zur Vernunft Gebildete übernimmt es mit der Zeit selbst, sich zu regieren. Es giebt aber auch Menschen, die nie so weit kommen; diese hält die Gesellschaft unter beständiger Curatel; sie bezeichnet sie zum Theil mit dem Namen der Blödsinnigen und Verschwender. Es giebt auch deren, die wirklich einen widergeselligen Willen in sich ausbilden; mit ihnen ist die Gesellschaft im unvermeidlichen Streit; und sie pflegen dem, was gegen sie billig ist, am Ende zu unterliegen. Aber der Streit ist ein sittliches Uebel für die Gesellschaft selbst; welchem vorzubauen, die Kinderregierung *Eine* ist unter *mehreren* nothwendigen Vorkehrungen.

Wan sieht, dass der Zweck der Kinderregierung mannigfaltig ist: theils Vermeidung des Schadens; für Andre und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; theils Vermeidung des Streits, als Missverhältniss an sich; theils endlich Vermeidung der Collision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genöthigt finden würde.

Aber Alles kommt darin zusammen, dass diese Regierung keinen Zweck im Gemüth des Kindes zu erreichen hat, sondern dass sie nur Ordnung schaffen will. Indessen wird bald hervorgehen, dass ihr die Cultur der kindlichen Seele dennoch gar nicht gleichgültig sein kann.

II.

Maassregeln der Kinderregierung.

Die erste Maassregel aller Regierung ist DROHUNG. Und alle Regierung stösst dabei an zwei Klippen: theils giebt es kräftige Naturen, die alle Drohung verachten, und Alles wagen, um Alles wollen zu können; theils giebt es noch weit mehrere die zu schwach sind, um sich die Drohung *einzuprägen*, und bei denen von der Begierde die Furcht selbst durchlöchert wird. Diese doppelte Ungewissheit des Erfolgs lässt sich nicht wegräumen.

Die seltenen Fälle, in denen die Kinderregierung an die erste Klippe stösst, sind wahrlich nicht zu beklagen; so lange es noch nicht zu spät ist, so treffliche Gelegenheiten für die

eigentliche Erziehung zu benutzen. Aber die Schwachheit und Vergesslichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das blosse Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig, dass man längst die AUFSICHT als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der *Kinder* weniger als jede andre Art von Regierung entbehren könne.

Kaum darf ich es wagen, über die Aufsicht meine Meinung offen zu sagen. Ich will sie wenigstens nicht weitläuftig und nicht dringend darstellen; sonst möchten Eltern und Erzieher diesem Buche im Ernst eine hinreichende Wichtigkeit beilegen, um schaden zu können. — Vielleicht bin ich so unglücklich gewesen, gar zu viele Beispiele der Wirkung zu erfahren, welche auf öffentlichen Instituten aus der strengen Visitation entsteht; und vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: dass Knaben und Jünglinge *gewagt* werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern, dass genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist, und daher von Beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden; dass, in dem Maasse, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfniss derselben wächst, und dass zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äusserste Gefahr droht; ferner, dass sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen, und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eignes Aufspüren gefunden werden können; endlich, dass aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das *Handeln aus eignem Willen* bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand. Dies passt auf *lange fortgesetzte* Aufsicht; es passt wenig auf die frühesten Jahre; und eben so wenig auf *kürzere Perioden besonderer Gefahr*, welche allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können. Für solche Fälle, die als Ausnahmen zu betrachten sind, muss man die gewissenhaftesten und unermüdetsten Beobachter wählen, — *nicht* ächte Erzieher, die man hier um so mehr missbrauchen würde, je weniger zu vermuthen ist, dass für sie diese Fälle Gelegenheiten sein könnten, ihre Kunst zu üben. Will man aber Aufsicht als Regel: so fordere man von denen, die unter

solchem Druck heranwuchsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein muthiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist; die sich Allem entziehen, was hoch und selten, Allem hingeben, was gemein und bequem ist. — Die mir hierin Beifall geben, mögen sich nur hüten, zu glauben, *sie* hätten Anspruch, grosse Charaktere zu ziehen, darum, weil sie ihre Kinder ohne Aufsicht und — *ohne Bildung* wild herumlaufen lassen! — Erziehung ist ein grosses Ganzes unablässiger Arbeit, das von einem Ende bis zum andern *pünktlich durchmessen* sein will; es hilft nichts, bloss einige Fehler zu vermeiden! —

Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hülfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemüthern bereiten muss; — *Autorität* nämlich und *Liebe.*

Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichsten bei den lebendigsten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erworben wird die Autorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes; und diese lässt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduciren; sie muss für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung, DASTEHN. Ein consequentes und weitgreifendes Handeln muss offenbar von Statten gehen, auf eignem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächern Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Rohheit in die gezogenen Kreise, so muss er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Muthwille, verderben zu wollen, so muss die Absicht, so fern sie *That* wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, sammt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. Das Uebelwollen, das die Regierung der *Kinder* so wenig als die des *Staats* BESTRAFEN kann, durch die tiefe Missbilligung zu verwunden, die ihm gebührt; dies ist schon Sache der Erziehung, die hier erst anfangen kann, nachdem die Regierung fertig ist. — Erworbene Au-

torität zu gebrauchen, erfordert Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Autorität gewinnt, so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt und selbstständig anbaut.

Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen, und auf Gewöhnung. Daraus erhellt sogleich, wie schwer es einem *Fremden* werden muss, sie zu erwerben. *Der* erwirbt sie gewiss nicht, der sich absondert, viel im hohen Tone spricht, und sich mit kleinlich abgemessenem Anstande bewegt. Aber auch *der* erwirbt sie nicht, der sich gemein macht, und, wo er gefällig, aber zugleich überlegen sein sollte, nach *eignem* Genusse hascht, indem er an dem Genuss der Kinder Theil nimmt. Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen; der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings, und schliesst sich, mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an; oder er sorgt, dass er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, welches schwerer ist, aber dennoch mit dem Vorigen verbunden werden muss, weil nur dann der Zögling eigne Kraft in das Verhältniss legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgend eine Art mit dem Erzieher zu thun zu machen.

Aber die Liebe des Knaben ist vergänglich und flüchtig! wenn nicht hinreichende Gewöhnung hinzukommt. Längere Zeit, warme Sorgfalt, Alleinsein mit dem Einzelnen, dies giebt dem Verhältniss Stärke. — Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden; aber sie ist der eigentlichen Erziehung so wichtig, — indem sie dem Zögling die *Geistesrichtung* des Erziehers mittheilt, — dass diejenigen dem grössten Tadel unterliegen, die sich ihrer zu den *selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder* so gern und so verderblich bedienen! —

Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem Alles folgt, an den sich Alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengebogen wird, springt am sichtbarsten die Ueberlegenheit des Geistes hervor,

der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Missbilligung oder der Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen.

Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst Niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein Andrer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die, von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiss, dessen sanfte Gewalt, nie gemissbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.

Sind nun Autorität und Liebe die besten Mittel, den Effect der frühesten Unterwerfung des Kindes so weit aufrecht zu erhalten, als es der fernern Regierung bedarf: so möchte wohl folgen, dass diese Regierung am besten in deren Händen bleibe, denen sie von Natur anvertraut ward; da hingegen eigentliche Erziehung, hauptsächlich Bildung des Gedankenkreises, wohl nur von solchen Personen wird ausgehen können, deren besondre Uebungen es mit sich bringen, die Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern; und, was in demselben höher und was tiefer liege, was steiler und was flacher sei, mit möglichst genauem Maasse zu unterscheiden. Weil aber Autorität und Liebe mittelbar so viel über die Erziehung vermögen: so darf der Gedankenbildner sein Geschäft, zu welchem ihm ohnehin nur das Zutrauen eine immer begrenzte Erlaubniss geben konnte, nicht still für sich und mit Ausschliessung der Eltern treiben zu wollen den Stolz hegen; er würde dadurch Kräfte in ihrer Wirksamkeit stören, deren Ersatz ihm nicht leicht sein kann.

Soll aber ja die Regierung der Kinder andern Personen, als den Eltern, übertragen werden, so kommt es darauf an, sie so *leicht* einzurichten als möglich. Dieses nun hängt ab von dem *Verhältniss der kindlichen Beweglichkeit zu dem Spielraum*, den sie findet. In Städten können die Kinder vielen Menschen viel verderben; hier müssen sie in engen Schranken gehütet werden; und das so viel mehr, weil die Beweglichkeit durch das Beispiel, was so viele Kinder einander gegenseitig geben, sehr gereizt und erhöht wird. Nirgends ist daher die Regierung schwerer, als bei Instituten in Städten, — die man zwar *Erziehungs*institute nennt, aber schwerlich mit vielem Rechte; denn

wo schon die Regierung so mühsam ist, was wird da aus der Erziehung? Auf dem Lande dagegen *könnten* Institute den Vortheil des weiten Spielraums benutzen, wenn nur auch da nicht die Verantwortlichkeit für so Viele oft zu ängstlichen Maassregeln riethe, die, um ungewisse Uebel zu verhüten, den gewissesten und allgemeinsten Schaden anrichten. — Mit dem grössten Rechte aber haben die Erzieher längst darauf gesonnen, den Kindern eine Menge angenehmer und unschädlicher Beschäftigungen darzubieten, um dadurch die Unruhe *abzuleiten*, welche *einzudämmen* zu schwer ist. Es ist darüber so Vieles gesagt, dass ich füglich davon schweigen kann. — Wo die Umgebung so beschaffen ist, dass die kindliche Beweglichkeit von selbst die Gleise des Nützlichen findet, und sich darin erschöpft, da geht die Regierung am besten.

III.

Regierung, gehoben durch Erziehung.

Drohung, in Nothfällen durch Zwang bewährt, Aufsicht, die *im allgemeinen* weiss, was den Kindern begegnen *könnte*, — Autorität und Liebe, verbunden: — diese Kräfte werden ziemlich leicht bis *auf einen gewissen Grad* sich der Kinder versichern; aber je höher die Saite schon gespannt ist, desto mehr Kraft braucht es verhältnissmässig, um sie noch vollends zum rechten Ton hinaufzutreiben. Den *pünctlichen* Gehorsam, der *auf der Stelle* und *mit ganzer Willigkeit* folgt, und welchen die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen, wer wollte diesen durch lauter einengende Maassregeln, vollends durch militärische Strenge, von den Kindern erpressen? Vernünftigerweise kann man ihn nur an ihren eignen Willen knüpfen; dieser aber ist nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten, ächten Erziehung zu erwarten.

Angenommen, der Zögling habe schon das lebhafte Gefühl von dem Gewinn, den ihm die geistige Führung bringt, und von dem Verlust, den er mit deren Entziehung, ja mit jeder Verminderung derselben leiden würde: dann kann man ihm vorstellen, man bedürfe, als Bedingung des Fortgangs der Führung, eines durchaus vesten Verhältnisses, auf welches in allen Fällen zu rechnen sei; man bedürfe es, augenblickliche Folgsamkeit dreist voraussetzen zu können, sobald man Gründe

habe, sie zu fordern. Von eigentlich *blindem* Gehorsam ist hier gar nicht die Rede; er besteht mit keinem geselligen Verhältniss. Aber es giebt allenthalben Fälle, wo nur Einer entscheiden kann, und wo die Uebrigen ihm ohne Widerrede folgen müssen; so doch, dass sie bei der ersten Musse Rechenschaft erhalten, warum so und nicht anders entschieden sei; dass demnach der Befehl ihrer eignen künftigen Kritik entgegengeht. Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der Subordination muss also *einräumen*, was man sich selbst nicht herausnehmen würde. So auch in der Erziehung. Der *fremde* Erzieher vollends compromittirt sich geradezu, wenn er eine Herrschaft sich anzumaassen scheint, die nicht entweder von der elterlichen abgeleitet, oder vom Zöglinge selbst zugestanden ist.

IV.

Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung.

Auch die eigentliche Erziehung kennt etwas, das *Zwang* heissen kann; sie ist zwar niemals *hart*, aber oft *sehr strenge*. Ihr Aeusserstes ist das blosse Wort: *ich will;* welchem bald das blosse Wort: *ich wünsche,* ohne Zusatz ausgesprochen, gleichbedeutend wird; so dass beide Ausdrücke grosse Discretion im Gebrauch erfordern. Denn sie muthen dem Zöglinge etwas an, das nur Ausnahme sein kann; Resignation nämlich auf Mittheilung und gemeinschaftliches Durchdenken der Gründe. Dadurch bezeichnen sie eine seltne Missstimmung des Erziehers, und ausserordentliche Ursachen derselben, die aufgesucht sein wollen, um ausgeglichen zu werden.

Minder plötzlich macht sich die Erziehung eben so drückend durch beharrliches Verlangen dessen, was sehr ungern geschieht; durch beharrliche Nicht-Achtung der Wünsche des Zöglings. In diesem, wie in jenem Fall, erinnert sie stillschweigend, und, sollte es nöthig sein, laut, an den vorangegangenen Vertrag: *unser Verhältniss besteht und bleibt nur auf diese und diese Bedingungen.* Das hat freilich keinen Sinn, wenn nicht der Erzieher sich wirklich eine gewisse freie Stellung zu verschaffen wusste.

Hieran grenzt Entziehung der *gewohnten* Zeichen von Gefälligkeit und Beifall; welches wieder voraussetzt, dass in der Re-

gel dem Zögling als *Menschen* alle Humanität, und vielleicht als liebenswürdigen Knaben alles verdiente liebevolle Anschliessen entgegenkomme. Und hierin steckt die noch höhere Voraussetzung: man habe Sinn für Alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend: sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten. Nur wer viel empfangen, und eben darum viel wiedergeben kann, der kann auch viel entziehen, und durch solchen Druck Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemüths nach seinem Gutfinden lenken.

Aber er wird sie nicht lenken, ohne ihr die Freiheit seiner eignen Stimmung grösstentheils zu opfern! Mit stetem, kaltem Gleichmuth, wie wollte er doch in den Knaben, der für sich selbst im Mittagslichte der Sorglosigkeit und wachsender Körperkräfte wandelt, die feinen Schattirungen geistiger Bewegungen bringen, ohne welche es keine rege Theilnahme, keinen lautern Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn, noch Beobachtungsgeist geben kann? Und die wenigsten Naturen geben von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir *gemein* nennen; die wenigsten können den Geist der UNTERSCHEIDUNG, welchem es zukommt, *zu bilden* nach innen und nach aussen, — anders als mitgetheilt empfangen. Der Erzieher muss daher den Knaben *aufstören*, indem *er in ihm unterscheidet*; er muss ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und der hemmenden Kraft, welche den in eigner Bildung begriffenen Menschen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähme er sie, als aus seiner eignen bewegten Seele? — Wie dem Erzieher *wird*, indem solche und andre Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, dies nachzuempfinden ist das erste Ausgehen aus der Rohheit, und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung. Aber es *vorempfinden* erfordert einen schmerzhaften Wechsel der eignen Gefühle; der dem reifen Manne nicht mehr ziemt, und nur demjenigen angemessen und natürlich ist, welcher sich selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung befindet. Daher ist das Erziehen die Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigne Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hülfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben,

mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen, und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Die Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen.

Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nöthig sei für die Aeusserung der eignen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüth, das niemals redend überflösse, ein unbehülfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Mannigfaltigkeit der Wendungen, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen, — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und Manches zu extemporiren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann.

Wie oft ist Nachdruck nöthig, der frei sein muss von Härte! Woher nähme man ihn, als durch irgend eine überraschende Wendung? durch einen Ernst, der fortschreitend sich vertieft und Besorgniss erregt, wo er enden werde? durch Maassregeln, die etwas bauen oder zerstören, was ein Andenken sein wird der getäuschten, wie der erfüllten Hoffnung? Die Persönlichkeit tritt in sich zurück; sie reisst sich los wie aus einem Missverhältniss, das ihrer zu spotten schien. Oder sie tritt hervor; sie erhebt sich über das Kleinliche, worin es ihr zu enge wurde. Der Zögling sieht die zerrissenen Faden liegen; sinnt vorwärts und rückwärts, es schimmert ihm der rechte Grund oder das rechte Mittel, und wie er bereit ist, aufzufassen und herzustellen, eilt ihm der Erzieher entgegen, zerstreut das Dunkel, hilft das Zerrissene verknüpfen, das Schwierige ebnen, das Wankende bevestigen. — Diese Ausdrücke sind zu allgemein, zu figürlich: — schafft euch selbst Beispiele, sie zu erläutern.

Nur kein langes Schmollen! keine künstliche Gravität! keine mystische Verschlossenheit! — Und vor allem — keine geschminkte Freundlichkeit! Das *Gerade* muss allen Bewegungen bleiben, wie mannigfaltig sie die Richtung wechseln mögen.

Viele Erfahrungen wird der Zögling an dem Erzieher machen müssen, ehe die feine Lenksamkeit hervorgeht, die aus blosser Kenntniss und Schonung seines Gefühls entspringen soll. *Wie sie aber sich zeigt:* muss das Betragen des Erziehers *stetiger,*

gleichförmiger werden: er darf nicht in den Verdacht kommen, als könne mit ihm kein vestes Verhältniss gelingen, als könne man nicht sicher an seinem Herzen ruhen.

ZWEITES CAPITEL.

EIGENTLICHE ERZIEHUNG.

Die Kunst, ein kindliches Gemüth in seinem Frieden zu stören, — es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen, und in der Unruhe der spätern Jahre vor der Zeit umherzuwälzen, — dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste: wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen Mitteln eben in *dessen* Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde.

„Du wirst es einst verdanken!" spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur diese Hoffnung entschuldigt die Thränen, die er ihm auspresst. — Er hüte sich, in zu grosser Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen! Nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Klasse derer, welche mit verkehrtem Diensteifer da Wohlthaten anrechnen, wo der Andre nur Uebel empfindet! — Daher die Warnung: *nicht zu viel zu erziehen;* — sich zu enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört. Gestört wird so zugleich die künftige heitre Erinnerung an die Kindheit, — und der *heitere* Dank, der allein *wahrhaft* dankt!

Wollen wir nun lieber gar nicht erziehen? uns aufs Regieren beschränken; und auch dieses Geschäft auf das Nothwendigste zusammenziehen? — Wenn Jedermann aufrichtig sein will, so werden viele Stimmen dafür sein. Man wird uns das gepriesene England auch hier wieder preisen, und, ist man erst ins Preisen hineingerathen, so wird man selbst den Mangel an *Regierung* zu entschuldigen wissen, der so *mannigfaltige* Licenzen den jungen Herren von Stande auf der glücklichen Insel gestattet. — Lassen wir allen Dispüt! Es fragt sich ja für uns bloss: KÖNNEN WIR ZWECKE DES KÜNFTIGEN MANNES VORAUS WISSEN, WELCHE FRÜHZEITIG STATT SEINER ERGRIFFEN UND IN IHM SEI-

BER VERFOLGT ZU HABEN, ER UNS EINST DANKEN WIRD? Alsdann braucht's keiner weitern Gründe; wir LIEBEN die Kinder, und lieben in ihnen den Menschen; — die Liebe liebt die Bedenklichkeiten nicht; so wenig als sie auf kategorische Imperative wartet.

I.

Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich *in* einander drängen und *aus* einander deduciren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles *neben* einander steht. Ist man doch sogar zu dem Fehler hingerissen worden, aus der Einheit des Wissens Einheit der Dinge zu machen; und diese mit jener — zu postuliren! — Solche Missgriffe berühren die Pädagogik nicht: desto stärker macht sich aber das Bedürfniss fühlbar, das Ganze eines so unermesslich vieltheilichten, und doch in allen seinen Theilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in *Einen* Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des *Plans* und CONCENTRIRTE KRAFT hervorgehe. — Sieht man also auf das Resultat, was die pädagogische Forschung ergeben muss, um vollkommen brauchbar zu sein: so wird man getrieben, für die Einheit, deren das Resultat nicht entbehren kann, auch Einheit des Princips, aus welchem es erwartet wird, zu fordern und vorauszusetzen. Alsdann kommt es auf zweierlei an; erstlich ob man, *wenn* ja ein solches Princip statt fände, die Methode kennt, auf Einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen? — Zweitens, ob das Princip, welches sich etwa darbietet, wirklich die *ganze* Wissenschaft ergiebt? Drittens, ob *diese* Construction der Wissenschaft, und *diese* Ansicht, welche *sie* giebt, die einzige sei, oder ob es noch andre, wenn gleich minder zweckmässige, dennoch auch *natürliche* gebe, die man also nicht ganz ausschliessen könne? — Ich habe in einer Abhandlung, welche der zweiten Auflage meines ABC der Anschauung angehängt ist, den *höchsten* Zweck der Erziehung, Moralität, nach der Methode behandelt, die hier nöthig schien.[1] Ich muss in aller Rücksicht

[1] „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung."

sehr bitten, den Aufsatz, ja die ganze Schrift mit der gegenwärtigen genau zu vergleichen; wenigstens muss ich voraussetzen, dass es geschehe, um Wiederholungen vermeiden zu können. — Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Theile der Bildung *beziehe*, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen *voraussetze*, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne? Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, dass das Problem der *sittlichen* Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern dass es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem *nothwendigen*, weit umhergreifenden *Zusammenhange* stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau *alle* Theile der Erziehung in dem *Maasse* trifft, dass wir diese Theile *nur so fern* sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andre Ansichten, von dem unmittelbaren Werthe einer allgemeinen Bildnng, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind. — Demnach ist, meiner Ueberzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Es kommt hinzu, dass die Untersuchung, welche in jener Abhandlung angefangen ist, sollte sie durchgeführt werden, ihren Weg gerade mitten durch ein vollständiges System der Philosophie nehmen müsste. Nun aber hat die Erziehung nicht Zeit zu feiern, bis — irgend einmal — die philosophischen Untersuchungen im Reinen sein werden. Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, dass sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde. Aus allen diesen Gründen nehme ich hier einen Weg, der für die Leser leichter und weniger verirrlich, für die Wissenschaft mehr alle Puncte unmittelbar berührend, für das letzte Durchdenken und Zusammenfassen des Ganzen aber in so fern nicht vortheilhaft ist, dass immer von gespaltenen Rücksichten etwas übrig bleibt, und an der vollkommensten Vereinigung des Mannigfaltigen etwas fehlt. Dies für diejenigen, welche zu *richten*, — oder besser, welche selbst eine Pädagogik aus *eignen* Mitteln zu erbauen sich berufen fühlen. —

Aus der Natur der Sache — kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Zwecks ergeben; eben darum, weil

Alles von dem Einen Gedanken ausgehen muss: DER ERZIEHER VERTRITT DEN KÜNFTIGEN MANN BEIM KNABEN; folglich, WELCHE ZWECKE DER ZÖGLING KÜNFTIG ALS ERWACHSENER SICH SELBST SETZEN WIRD, DIESE MUSS DER ERZIEHER SEINEN BEMÜHUNGEN JETZT SETZEN; IHNEN MUSS ER DIE INNERE LEICHTIGKEIT IM VORAUS BEREITEN. Er darf die Thätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern: folglich sie nicht jetzt an einzelnen Puncten vestheften; und eben so wenig sie durch Zerstreuung schwächen. Er darf weder an der Intension, noch an der Extension etwas verloren geben, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte. Wie gross oder wie klein nun diese Schwierigkeit sein möge, so viel ist klar: WEIL MENSCHLICHES STREBEN VIELFACH IST, SO MÜSSEN DIE SORGEN DER ERZIEHUNG VIELFACH SEIN.

Damit aber ist nicht gesagt, dass nicht das Viele der Erziehung sich leicht Einem oder wenigen *formalen* Hauptbegriffen *unterordnen* lasse.* Vielmehr sondert sich uns sogleich das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings in die Provinz der BLOSS MÖGLICHEN Zwecke, die er *vielleicht* einmal ergreifen, und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte: — und in die davon völlig abgetrennte Provinz der NOTHWENDIGEN Zwecke, welche ausser Acht gelassen zu haben er sich nie verzeihen könnte; — mit einem Wort, der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der WILLKÜR (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes,) und den Zwecken der SITTLICHKEIT. Diese beiden Hauptrubriken liegen einem Jeden sogleich vor, der sich nur an die bekanntesten Grundgedanken der Sittenlehre erinnert.

II.

Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit.

1) Wie kann der Erzieher sich die *bloss* MÖGLICHEN künftigen Zwecke des Zöglings im voraus zueignen?

---

* In wissenschaftlicher Rücksicht muss ich hier wohl bemerken, dass Begriffe und Sätze, denen man ein Mannigfaltiges bloss *unterordnen* KANN, ohne dass es mit *strenger Nothwendigkeit sich* AUS IHNEN *ergäbe*, — mir nicht Principien heissen.

Das Objective dieser Zwecke, als Sache der blossen Willkür, hat für den Erzieher gar kein Interesse. Nur das *Wollen* des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er *in* und *mit* diesem Wollen an sich selbst machen wird, — ist dem Erzieher Gegenstand des WOHLWOLLENS; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Activität, wodurch *jener* seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für *diesen* — Gegenstand der Beurtheilung nach der Idee der VOLLKOMMENHEIT. Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke (die wir überall nicht vorher wissen können), sondern die *Activität* des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je grösser dies Quantum, — je VOLLER, AUSGEDEHNTER, und IN SICH ZUSAMMENSTIMMENDER, — desto vollkommner; und desto mehr Sicherheit unserm Wohlwollen.

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die Fülle nicht Schwäche werden durch zu weit *fortgesetzte* Zerstreuung in Vielerlei. — Die menschliche Gesellschaft hat längst Theilung der Arbeit nöthig gefunden, damit jeder das, was er *fertigt,* recht machen könne. Aber je eingeschränkter, je vertheilter das Fertigen, desto vielfältiger das EMPFANGEN eines jeden Einzelnen von allen Uebrigen. *Da nun die geistige Empfänglichkeit auf* GEISTESVERWANDTSCHAFT, *und diese auf* ÄHNLICHEN GEISTESÜBUNGEN *beruht:* so versteht sich, dass im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für Alles, jeder muss Virtuose in Einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen *Anfängen* des eignen Strebens entstehen kann, — ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Theil des pädagogischen Zwecks VIELSEITIGKEIT DES INTERESSE, welche von ihrer Uebertreibung, der *Vielgeschäftigkeit,* unterschieden werden muss. Und weil die *Gegenstände* des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessiren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke missfalle, noch das Prädicat hinzu: GLEICHSCHWEBENDE Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: *harmonische Ausbildung aller Kräfte,* erreicht sein; bei

welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer *Vielheit* von Seelenkräften denke? und was *Harmonie verschiedenartiger* Kräfte bedeuten solle? —

2) Wie soll der Erzieher sich den *nothwendigen* Zweck des Zöglings zueignen?

Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat: so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Aeusserlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht sammt den ihr angemessenen Wollen im Gemüthe des Zöglings hervorzubringen.

Die metaphysischen Schwierigkeiten, welche an dem *Hervorbringen* haften, lasse ich bei Seite. Wer zu erziehen versteht, vergisst sie; wer nicht darüber hinaus kann, der bedarf, *vor* der Pädagogik, einer Metaphysik; und der Ausgang seiner Speculationen wird ihm zeigen, ob Erziehung für ihn ein möglicher Gedanke sein darf oder nicht.

Ich blicke ins Leben: und finde sehr Viele, denen die Sittlichkeit etwas Beschränkendes, sehr Wenige, denen sie ein Princip des Lebens selbst ist. Die Meisten haben einen Charakter *ausser* der Güte, und einen Lebensplan nur für ihre Willkür; das Gute thun sie gelegentlich; und sie vermeiden gern das Schlechte, wenn das Bessere zum nämlichen Ziel führt. Moralische Grundsätze sind ihnen langweilig, weil daraus für sie nichts folgt, als hie und da eine Hemmung des Gedankenflusses; ja was gegen diese Hemmung anstösst, ist ihnen willkommen; der junge Wildfang hat ihre Theilnahme, wenn er mit einiger Kraft fehlt; und sie verzeihen im Grunde ihres Herzens Alles, was nicht lächerlich und nicht tückisch ist. In *ihren* Rang den Zögling hineinzuführen, — wenn *das* die Aufgabe der sittlichen Erziehung ist, so haben wir leichte Arbeit; wir dürfen nur dafür sorgen, dass er ungeneckt, unbeleidigt, im Gefühl seiner Kraft heranwachse; und gewisse Principien von *Ehre* bekomme, die sich leicht einprägen, weil sie von der Ehre nicht als von einem mühsamen Erwerbe, sondern als von einem Besitze reden, mit dem man von Natur begabt sei, und der nur bei gewissen Gelegenheiten nach conventionellen Formeln müsse gehütet und geltend gemacht werden. — Aber wer steht uns dafür, dass nicht *der künftige Mann* das Gute selbst *aufsuchen*, es zum Gegenstand seines

Willens, zum Ziel seines Lebens, zum Richtmaass seiner Selbstkritik machen werde? Wer schützt uns gegen die Strenge, die dann auf uns herübergleiten wird? Wie wenn er uns zur Rede stellte darüber, dass wir uns unterfingen, dem Zufall vorzugreifen, der doch *vielleicht!* — bessere Gelegenheiten der innigen Geisteserhebung, und *gewiss* nicht die Einbildung, *man sei erzogen,* herbeigeführt hätte? — Man hat Beispiele der Art! Und es ist niemals sicher, sich zum Geschäftsführer eines Andern aufzuwerfen, wenn man nicht Lust hat, die Sache recht zu machen. Einem Manne vollends von streng sittlichen Begriffen gegenüber, möchte wohl Niemand einer so schweren Verurtheilung unterliegen, als wer sich einen Einfluss über ihn anmaasste, der ihn hätte *schlechter machen* können.

Also, dass die Ideen des Rechten und Guten, in aller ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, dass ihnen gemäss sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür, — das und nichts Minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung. Und wiewohl man mich nicht vollkommen versteht, wenn ich die Ideen des Rechten und Guten kurzweg nenne, so ist doch zu unserm Heil die Sittenlehre endlich der Halbheiten entwöhnt, zu welchen sie sich, unter der Form der Genusslehre, früherhin zuweilen herabliess, — mein Hauptgedanke also ist im Klaren.

III.

Individualität des Zöglings, als Incidenzpunct.

Der Erzieher strebt ins Allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.

Ohne die Seele aus allerlei Kräften zu mischen, und ohne das Gehirn aus *positiv behülflichen* Organen, die dem Geiste wohl einen Theil seiner Arbeit abnehmen könnten, zu construiren, müssen wir die Erfahrungen, nach welchen das geistige Wesen bei solcher und andrer Einkörperung solche und andre *Schwierigkeiten,* und, *ihnen gegenüber, relative Leichtigkeiten* in seinen Functionen antrifft, — gerade so gross sie sind, unangefochten stehen lassen.

So sehr wir nun aufgefordert sind, die *Biegsamkeit* solcher

Anlagen durch Versuche zu erproben, und keinesweges durch den Respect vor ihrer Uebermacht, unsrer Trägheit das Wort zu reden: so sehen wir doch voraus, immer werde auch die reinste gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besondern Menschen zeigen; ja wir fühlen sogar, die Individualität *müsse* hervortreten, damit nicht das *blosse Exemplar* der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgültig verschwinde; wir wissen endlich, wie wohl es den Menschen thue, dass für verschiedne Geschäfte Verschiedene sich bereiten und bestimmen. Auch offenbart sich mitten unter den Bemühungen des Erziehers immer mehr das Eigne des jungen Menschen; glücklich genug, wenn es denselben nur nicht gerade entgegenstrebt, oder auch mit schiefer Richtung dergestalt darauf trifft, dass irgend etwas Drittes, was weder dem Zögling, noch dem Erzieher recht ist, daraus entspringt! Das Letzre begegnet fast immer denen, welche überhaupt nicht mit Menschen umzugehen, daher auch im Knaben den schon vorhandenen Menschen nicht zu nehmen wissen. —

Aus dem Allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, die eben so wichtig, als schwer ist zu beobachten; diese nämlich: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Dazu wird vorzüglich erfordert, dass der Erzieher *seine* eignen Zufälligkeiten wohl unterscheide; und genau aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist. Hier muss sogleich der eigne Wunsch weichen; es muss wo möglich sogar die Aeusserung desselben unterdrückt werden. Mögen unverständige Eltern nach ihrem Geschmack ihre Söhne und Töchter anfstutzen, mögen sie auf das ungehobelte Holz allerlei Firniss auftragen, — der in den Jahren der Selbstständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird, freilich nicht ohne Schmerz und Schaden: — der wahre Erzieher, wenn er nicht wehren kann, wird wenigstens nicht Theil nehmen; ihn beschäftigt sein eigner Bau, zu welchem er in Kinderseelen immer weiten, leeren Raum findet. Er wird sich hüten, Geschäfte, die keinen Dank verdienen können, zu übernehmen; er lässt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er sucht für sich eine Ehre darin, dass man an dem Manne, der seiner Willkür

unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.

IV.

Ueber das Bedürfniss, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen.

Aus Einem Puncte konnten wir unsre pädagogische Absicht uns nicht entwickeln, ohne den mannigfaltigen Aufforderungen, die in der Sache liegen, das Auge zu verschliessen: *in* Einen Punct zurückführen müssen wir denn wenigstens, was Zweck eines einzigen Plans sein soll. Denn wo sollte sonst unsre Arbeit anfangen? wo enden? wohin sich retten vor den in jedem Augenblick andringenden Forderungen der vielgespaltenen Rücksichten? Kann man mit Nachdenken erzogen haben, ohne vom tiefen Bedürfniss der Einheit des Zwecks jeden Tag ergriffen worden zu sein? Kann man zu erziehen gedenken, ohne zu erschrecken vor der Masse der vielfachen Sorgen und Aufgaben, die da bevorstehen?

Die *Individualität*; ist sie mit *Vielseitigkeit* verträglich? Kann man jene schonen, indem man diese ausbildet? Das Individuum ist höckerig; die Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund, denn sie sollte nach unsrer Forderung *gleichschwebend* gebildet werden. Die Individualität ist bestimmt und begrenzt; das vielgestaltete Interesse strebt hinaus in alle Weiten; es muss sich hingeben, wo jene unbewegt bleiben oder zurückstossen würde; es muss wechselnd umhergehen, während jene in sich ruhig liegt, um ein andermal heftig hervorzuspringen.

Wie steht die Individualität zum Charakter? Mit ihm scheint sie zusammenzufallen — oder ihn gerade auszuschliessen. Denn am Charakter kennt man den Menschen; aber am *sittlichen* Charakter *sollte* man ihn kennen. Das minder sittliche Individuum nun ist nicht an der Sittlichkeit, hingegen an vielen andern *individuellen* Zügen kenntlich; und diese eben werden, so scheint es, seinen *Charakter* ausmachen.

Ja die allerschlimmste Schwierigkeit liegt zwischen den beiden Hauptpartien des pädagogischen Zwecks selbst. Wie wird doch die Vielseitigkeit sichs gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die

ernste Einfachheit der sittlichen Demuth es aushalten, in die bunten Farben eines mannigfaltigen Interesse gekleidet zu werden?

Sollte es der Pädagogik je einfallen, sich zu beklagen, sie werde im Ganzen mit ziemlicher Mittelmässigkeit durchdacht und betrieben: so mag sie sich nur an diejenigen halten, welche uns durch ihre Entwickelung der Bestimmung des Menschen so wenig Hülfe geleistet haben, um uns aus der leidigen *Mitte* zwischen jenen Rücksichten, die, wie es scheint, mit einander werden accordiren müssen, herauszuwinden. Denn über dem *Hinaufschauen* zu der *Hoheit* unserer Bestimmung wird gewöhnlich die Individualität und das irdisch-vielfache Interesse vergessen, — bis es bald darauf jene vergessen macht; — und indem man die Sittlichkeit in den *Glauben* an transscendentale Kräfte einwiegt, stehen die wirklichen Kräfte und Mittel den Ungläubigen zu Gebote, die die Welt regieren. —

Was nun an den Vorarbeiten fehlt, auf einmal nachzuholen, wäre eine Aufgabe, an die wir hier nicht denken dürfen! Möge es nur gelingen, die Fragepunkte näher ins Auge zu rücken. — Natürlich ist es unser Hauptgeschäft, die einzelnen Hauptbegriffe, nämlich Vielseitigkeit, Interesse, Charakter, Sittlichkeit, mit aller Sorgfalt zu zergliedern, da wir ja auf sie alle Bemühungen, die wir uns vorsetzen, zu richten haben. Während der Zergliederung möchten sich denn vielleicht die Verhältnisse des einen zum andern von selbst zurechtsetzen. Was aber die Individualität anlangt, so ist sie offenbar ein *psychologisches* Phänomen; die Betrachtung derselben müsste also der oben erwähnten *zweiten Hälfte* der Pädagogik anheim fallen, die auf theoretische Begriffe, wie die gegenwärtige auf praktische, zu bauen haben würde.

Ganz können wir doch aber hier die Individualität nicht bei Seite legen; wir würden sonst von ihr eine beständig störende Reminiscenz übrig behalten; wir würden gehindert sein, uns dem Durchdenken der Haupttheile des pädagogischen Zwecks mit gutem Zutrauen hinzugeben. Darum müssen einige Schritte zur Ausgleichung der Individualität mit Charakter und Vielseitigkeit hier gleich geschehen; alsdann kann man die gemachten Bestimmungen und Verknüpfungen in Gedanken zu den folgenden Büchern mit herübernehmen, und sich ferner *üben*, die Gegenstände der Erziehung von allen Seiten in Betracht zu

ziehen, ohne eins über dem andern zu verlieren. Die eigne Uebung aber können blosse Lehrsätze niemals vertreten.

V.
Individualität und Charakter.

Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern der gleichen Art. Die unterscheidenden Merkmale nennt man oft individuelle *Charaktere;* und so wirft der Sprachgebrauch die beiden Worte unter einander, die wir gegenseitig zu bestimmen wünschten. Aber man fühlt sogleich, dass das Wort Charakter in einer *andern,* als in jener Bedeutung gebraucht werde, sobald von Charakteren im Schauspiel, oder auch von der Charakterlosigkeit der Kinder geredet wird. Blosse Individualitäten machen ein schlechtes Drama; und Kinder haben sehr kenntliche Individualitäten, ohne noch Charakter zu besitzen. Was Kindern fehlt, was dramatische Personen zeigen müssen, *was, überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist: das ist der* WILLE; und zwar der Wille im strengen Sinn, welcher von den Anwandlungen der Laune und des Verlangens weit verschieden ist; — denn diese sind nicht ENTSCHLOSSEN, der Wille aber ist es. Die *Art* der Entschlossenheit ist der Charakter.

Wollen, sich entschliessen, dies geht im Bewusstsein vor. Die Individualität aber ist unbewusst. Sie ist die dunkle Wurzel, aus welcher unsre psychologische Ahnung dasjenige glaubt hervorspriessen zu sehen, was immer nach den Umständen anders und anders im Menschen hervortritt. Der Psycholog schreibt ihr am Ende auch den Charakter selbst zu, während der transscendentale Freiheitslehrer, der nur Augen hat für die Aeusserungen des *schon gebildeten* Charakters, das Intelligible vom Naturwesen durch eine unendliche Kluft scheidet.

Der Charakter äussert sich nämlich gegen die Individualität fast unvermeidlich durch *Kampf.* Denn er ist einfach und beharrlich; sie aber sendet aus ihrer Tiefe immer andre und neue Einfälle und Begehrungen hervor; ja wenn auch ihre Activität besiegt ist, so schwächt sie noch die Vollziehung der Entschlüsse durch ihre mannigfaltige Passivität und Reizbarkeit.

Den Kampf kennen nicht bloss die sittlichen Charaktere, es

kennt ihn jeder Charakter. Denn jeder sucht Consequenz in seiner Art. Siegend über die *bessern* Erscheinungen der Individualität, vollendet sich der Ehrgeizige, der Egoist; im Sieg über sich selbst vollendet sich der Held des Lasters wie der Held der Tugend. Im komischen Gegensatz stehen daneben die Schwächlinge, die, um auch eine Theorie und eine Consequenz zu haben, *ihrer* Theorie den Grundsatz geben: nicht zu kämpfen, sondern sich gehen zu lassen. — Freilich ist es ein lästiger, wunderlicher Kampf aus dem Hellen ins Dunkle, aus dem Bewusstsein ins Unbewusste. Es ist wenigstens besser, ihn besonnen, als hartnäckig zu führen.

VI.
Individualität und Vielseitigkeit.

Hatten wir vorher zu scheiden, was in einander zu fallen schien: so haben wir hier zu schlichten, was sich aufheben will. —

Der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung, passt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen; er ist, wie ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde; aber keiner von beiden *besitzt* ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrte, und übt sich in jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurtheil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. — Erweckt den Alcibiades, führt ihn umher in Europa, ihr werdet den Vielseitigen sehen. — In diesem Einen Menschen, dem einzigen, so viel wir wissen, war die Individualität vielseitig.

In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; — weil er nicht WILL. Er *will* nicht der Canal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunct der Widersprüche zu sein; Indifferenz und Streit sind ihm Eins so verhasst als das Andre. Er hält an Innigkeit und Ernst.

Des Alcibiades Vielseitigkeit also mag sich einmal oder vielmal zur Individualität schicken, dem Erzieher, der sich der Charakterbildung nicht entschlagen kann, ist das ganz gleichgültig. Tiefer unten wird sich der *Begriff* der Vielseitigkeit, als Eigenschaft der *Person*, ohnedas in *Begriffe* auflösen, die zu jenem Gemälde nicht recht passen möchten.

Aber der Individualität, die zuweilen vornehm thut, und Ansprüche macht bloss darum, weil sie Individualität ist, — dieser stellen wir das Bild der Vielseitigkeit entgegen, mit deren Ansprüchen sie die ihrigen vergleichen mag.

Wir geben also zu, dass die Individualität mit Vielseitigkeit im Streit sein könne; wir besinnen uns recht wohl, ihr selbst im Namen der letztern den Krieg erklärt zu haben, wenn sie gleichschwebend vielseitiges *Interesse* nicht gestatten wolle. Indem wir aber auf *Vielgeschäftigkeit* sogleich Verzicht gethan haben, bleibt der Individualität grosser Raum übrig, *sich* geschäftig zu erweisen, — *sich* den *Beruf* zu wählen, — und überdem tausend kleinen Gewohnheiten und Bequemlichkeiten nachzuhängen, welche, so lange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, auch der Empfänglichkeit und Mobilität des Gemüths wenig schaden werden. Dass der Erzieher nicht Forderungen machen solle, um welche sich die Zwecke der Erziehung nicht bekümmern, dies war es, was zuvor vestgesetzt wurde.

Es giebt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur Eine; jene sind sämmtlich in ihr enthalten, wie der Theil im Ganzen. Und der Theil kann am Ganzen gemessen, — er kann auch zum Ganzen *erweitert* werden. Das soll hier durch die Erziehung geschehen.

Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Theile andre Theile allmälig angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrössert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, *ohne* den Umriss, die Proportion, die *Gestalt*, — zu ändern. Allein diese Arbeit, mit dem *Individuum* vorgenommen, ändert *immer* den Umriss desselben, wie wenn an einem unregelmässig eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpuncte allmälig eine Kugel hervorwüchse, die jedoch nie im Stande wäre, die äussersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, — das Starke der Individua-

lität, — mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben; und durch sie mag der ganze Umriss diese oder jene Gestalt bekommen; es wird nicht schwer sein, mit einer jeden, nachdem der Geschmack gebildet worden, eine gewisse eigenthümliche Schicklichkeit zu verbinden. Aber der *solide Inhalt* des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse bestimmt den Vorrath an unmittelbarem *geistigen Leben;* das, weil es nicht an Einem Faden hängt, auch nicht durch Ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur *gewendet* werden kann. Und da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensplan sich richtet, so giebt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte. Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten.

So haben wir vereinigt, was sich bis jetzt in den Elementen des pädagogischen Zwecks vereinigen lässt.

VII.

Vorblick auf die Maassregeln der eigentlichen Erziehung.

Das Interesse geht aus von interessanten *Gegenständen* und *Beschäftigungen.* Durch den REICHTHUM derselben entsteht das VIELSEITIGE Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist die Sache des UNTERRICHTS, welcher die Vorarbeit, die von *Erfahrung* und *Umgang* herrührt, fortsetzt und ergänzt.

Damit der Charakter die sittliche Richtung nehme, muss die Individualität wie in einem flüssigen Elemente, das nach den Umständen ihr widersteht oder sie begünstigt, meistens aber ihr nur kaum fühlbar ist, eingetaucht erhalten werden. Dies Element ist die ZUCHT; welche hauptsächlich der *Willkür,* zum Theil auch der *Einsicht* sich wirksam beweist.

Von der Zucht ist schon oben bei Gelegenheit der Regierung, vom Unterricht in der Einleitung Manches gesagt worden. Sollte daraus noch nicht hinreichend hervorgehen, warum dem Unterricht die erste, der Zucht die zweite Stelle im geordneten Durch-

denken der Erziehungsmaassregeln gebühre: so könnte dies hier nur von neuem die Bitte veranlassen, auf das Verhältniss zwischen dem vielseitigen Interesse und dem sittlichen Charakter im Verfolg der Abhandlung genau zu achten. Hat die Sittlichkeit *keine* Wurzeln in der Vielseitigkeit, dann freilich kann man füglich die Zucht unabhängig vom Unterricht betrachten; dann muss der Erzieher unmittelbar das Individuum so fassen, so reizen und drängen, dass sich das Gute mit Kraft hebe, das Schlimme sich senke und biege. Die Erzieher mögen sich fragen, ob eine so künstliche und so nachdrückliche — *blosse* Zucht bisher als möglich erkannt ist? Wo nicht: so haben sie alle Ursache zu vermuthen, man werde *erst die Individualität durch das erweiterte Interesse verändern, und einer* ALLGEMEINEN *Form annähern müssen, ehe man daran denken dürfe, sie für die* ALLGEMEINGÜLTIGEN *Sittengesetze geschmeidig zu finden;* und man werde das, was sich übernehmen lasse, bei früher verwahrlosten Subjecten, ausser der Rücksicht auf die vorhandene Individualität, hauptsächlich nach ihrer Empfänglichkeit und Gelegenheit für die Aufnahme eines neuen und bessern Gedankenkreises abzumessen haben; so dass, wo diese Schätzung ein widriges Resultat geben sollte, weniger eine eigentliche Erziehung, als vielmehr eine wachsame und beständige Regierung erforderlich sei, die irgend einmal dem Staat oder andern wirksamen äusserlichen Verhältnissen müsse übertragen werden.

ZWEITES BUCH.

VIELSEITIGKEIT DES INTERESSE.

ERSTES CAPITEL.

BEGRIFF DER VIELSEITIGKEIT.

Dem Worte *Vielseitigkeit* hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben; und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Begriff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein andres Zeichen finden möchte.

Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er *Allseitigkeit* vorschlüge. In der That, *wie viele* Seiten hat die Vielseitigkeit? Ist sie ein *Ganzes*, — und so wurde sie vorhin, im Gegensatz mit der Individualität, angesehen, — so werden *alle* Theile zum Ganzen gehören; und man wird nicht von einer blossen *Menge* der Theile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die *grosse Menge* befangen.

Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Theilungsglieder nicht gerade zu als ausfüllend einen Hauptbegriff, und *um* ihn auszufüllen, hervortreten; wenn wir darauf rechnen, dieselben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Combinationen zerstreut im Gemüthe zu finden; — endlich, *weil* wir ursprünglich das mannigfaltige Wollen nur als *Reichthum* des innern Lebens *ohne bestimmte Zahl* in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch 1, Cap. 2, II): so ist *Vielseitigkeit* gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, dass er uns warnt, irgend Eins von dem Vielen so, als ob zu ihm das Uebrige nothwendig hinzugedacht werden müsste, dem ganzen *Aggregate* beizuzählen.

Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse eben so

bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und mannigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämmtlich von Einem Puncte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedne Flächen Eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen Einem Bewusstsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.

Es ist leicht zu sehen, dass wir hier das Subjective vom Objectiven der Vielseitigkeit unterschieden haben. Da wir zunächst den blossen, formalen Begriff derselben entwickeln wollen, ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung: so haben wir im Objectiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjective giebt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den *Flattersinn* stürzen? — Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein Andrer; wenigstens anders gefärbt, denn Er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasieen wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da, denn die Person fehlt, *deren* Seiten sie sein könnten.

Jetzt ist die Entwickelung vorbereitet.

I.

Vertiefung und Besinnung.

Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst mit Liebe hingab, der weiss auch, was *Vertiefung* heisst. Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung lässt sich so ganz ohne Verweilung erhaschen, dass man nicht nöthig hätte, eine Zeitlang von allem Andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken! — Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigne Stimmung des Betrachtenden fordern, — *so gehört* ALLEM, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich *hinein*zuversetzen.

Das Individuum fasst richtig, was ihm gemäss ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser *verfälscht* es durch seine habituelle Stimmung *jeden andern Eindruck*. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemuthet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz

geben. Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüth soll nach vielen Seiten deutlich aus einander treten.

Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne?

Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins; auf der Sammlung, auf der *Besinnung*. — Die Vertiefungen schliessen einander, — sie schliessen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müssten. Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muss also auf einander folgen. Erst Eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! — Wie viele zahllose *Uebergänge* dieser Art wird das Gemüth machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung, und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung, sich vielseitig nennen darf!

Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung, — folglich keine wahre Vielseitigkeit, — wofern sie etwas *Widersprechendes* zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben neben einander liegen, — und der Mensch ist *zerstreut;* oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüth durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

Auch wenn sie nichts Widersprechendes enthalten, (dergleichen doch die modische Cultur nicht wenig bereitet,) ist noch ein grosser Unterschied, wie, und wie genau sie einander durchdringen. Je vollkommner sie Eins werden, desto mehr gewinnt die Person. Bei schwacher Durchdringung wird der Vielseitige das, was man zuweilen mit einer übeln Nebenbedeutung einen *Gelehrten* nennt; so wie aus einer einzelnen Art von Vertiefung, bei schlecht besorgter Besinnung, der launenhafte Virtuose hervorgeht.

Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Nothwendigkeit der Besinnung überhaupt zu entwickeln. *Wie* sie aus solchen und andern Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde: dies vorher zu *wissen*, wäre Sache der Psychologie; es *vorzuempfinden*, ist das Wesentliche des pädagogischen *Tacts*, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst.

Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken: dass zwischen den Extremen concentrirter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewusstseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer andern angesehen werden können. Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchst umfassenden mit irgend einer — vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen: so würde gefragt werden können, welchen Umriss man ihr geben, *welchen Theil* man aus dem *Ganzen* vorzugsweise herausheben solle, — wenn hier nicht sogleich die Antwort bereit läge: es ist die Individualität, und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft; und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung vestsetzt, die man zwar nicht ängstlich respectiren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, dass die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in Eins zusammenfliessen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das Nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe, oder durch viele Modificationen der Sinnesart getrennt ist.

II.

Klarheit. Association.
System. Methode.

Das Gemüth ist stets in Bewegung. Zuweilen ist die Bewegung sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen zugleich gegenwärtiger Vorstellungen ändert sich eine Zeitlang vielleicht nur wenig; das Uebrige beharrt; in Rücksicht seiner ist das Gemüth in Ruhe. Die Art des Fortschritts selbst ist vom Geheimniss bedeckt. — Gleichwohl werden uns diese Vorbetrachtungen einen Theilungsgrund verschaffen, dessen wir häufig bedürfen, um die zu allgemeinen Begriffe in die Sphäre der Anwendbarkeit herabzuziehen.

Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen in einander, und

in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich, ist ruhend.

Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, *sieht* das Einzelne *klar*. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn Alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt, — oder, durch die Sorge des Erziehers *entmischt*, mehrern und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird.

Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern *associirt* die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung, und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald Alles in einander fliessen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten.

Ruhende Besinnung sieht das Verhältniss der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heisst *System*. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältniss, ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältniss ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist *Methode*. Sie durchläuft das System; producirt neue Glieder desselben, und wacht über die Consequenz in seiner Anwendung. — Viele brauchen das Wort, die von der Sache nichts wissen. Das schwere Geschäft, *zur* Methode zu bilden, erliesse man, im Grossen, wohl dem Erzieher; — wie unerlässlich es sei, das *eigne pädagogische* Denken methodisch zu beherrschen, — wenn das die gegenwärtige Schrift nicht fühlbar macht, so gewinnt sie Nichts über den Leser. —

Trübe Massen häuft im Gemüth des Kindes ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmälig wieder, durch das Kommen und Gehen der Gegenstände; und eine wohlthätige Leichtigkeit der Association bleibt übrig für das Zersetzte. Vieles aber erwartet den Erzieher; der eine lange Arbeit besonders bei denen vorfindet, welche eine Reihe von Jahren ohne geistige Hülfe zubrachten. Die Gemüthslage ist bei solchen sehr träge gegen Alles, was sie reizen sollte zum Wechsel. Der Mensch sieht im Neuen immer nur das Alte, wenn jede Aehnlichkeit durch Reminiscenz die ganze, — die *gleiche* Masse wieder hervorschiebt.

Mangelhafte Association findet sich gewöhnlich in den Kenntnissen, die auf Schulen erlernt wurden. Denn entweder war nicht Kraft genug in dem Erlernten, um bis zur Phantasie vorzudringen; oder das Lernen hemmte gar den Umlauf der täglichen Phantasieen, und der Geist erstarrte in allen Theilen. — System fordert Niemand von der Erfahrung; billig auch nicht von solchen Wissenschaften, die bisher mehr irgend einen *Plan*, als ihr System selbst hatten. Aber der Vortrag einer Wissenschaft sei systematisch richtig: der Zuhörer gewinnt dennoch zunächst nur eine *Reihe*, die er lange im Associiren herumwälzen muss, ehe die vereinigende Besinnung ihm den Vorzug der *auserwählten* Reihe fühlbar macht.

Wie viel weniger wird das vorgetragene System auf richtige Anwendung hoffen können! Methode ist für die Meisten ein gelehrter Name; ihr Denken schwebt unsicher zwischen Abstraction und Determination, es folgt dem Reize anstatt den Beziehungen; sie associiren Aehnlichkeiten, und reimen Dinge auf Begriffe, wie in Knittelversen. —

ZWEITES CAPITEL.

BEGRIFF DES INTERESSE.

Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, — damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um in eilenden Uebergängen sich umherschwingend Vieles an vielen Orten zu *vollenden* (wir messen hier mit dem *Ganzen* der menschlichen Thätigkeit, neben welchem auch die Thätigsten verschwinden): so müssen wir den unordentlichen Verweilungen wehren, die bald hier bald dort etwas schaffen möchten, aber, anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden, und durch Zerstreuung die Persönlichkeit verdunkeln.

Es entstand uns also der Begriff des Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keinesweges ihr mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Aeusserungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene, oder

das Versagte? Es ist die *That;* und, was unmittelbar dazu treibt, die *Begehrung.* So muss Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, *allen* Regungen den Ausgang in äussere Thätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehrern Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muss es sich zeigen, welche von der Art seien, dass ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Aeusserung gebühre.

I.

Interesse und Begehrung.

Das Interesse, welches, mit der Begehrung, dem Wollen, und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich, der *Gleichgültigkeit* entgegen steht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, dass es *nicht* über seinen Gegenstand *disponirt,* sondern an ihm *hängt.* Wir sind zwar innerlich activ, indem wir uns interessiren, aber äusserlich so lange müssig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem blossen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der *Gegenstand* nämlich des Interesse kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich BEGEHRT wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas *Künftigen,* das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen, und haftet noch an dem angeschauten *Gegenwärtigen.* Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der blossen Wahrnehmung, dass bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Causalität gelten macht. Hieran hängt unmittelbar das Folgende.

II.

Merken. Erwarten.
Fordern. Handeln.

Die erste Causalität, welche eine Vorstellung, die vor andern

hervorragt, über sie ausübt, ist, dass sie (unwillkürlich) dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben *Vertiefung* nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüths durch das Wort *Merken* bezeichnen.

Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Causalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen lässt, besteht darin, dass das Gemerkte eine andre verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloss innerlich beschäftigt, und lässt sich dies Aufregen vollziehen: so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortreten; und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahnung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein *äusseres Wirkliches* ausging, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, *als ob* das Wirkliche *so* oder *so* fortschritte, sich *so* oder *so* verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen, *schwebt* das Interesse in *Erwartung*.

Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist *künftig;* dieses, *an* oder *von* dem das Neue sich ereignen oder sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemüthszustand sich so, dass der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die *Geduld*, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung; und diese würde sich durchs *Fordern* ihres Gegenstandes ankündigen.

Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als *Handlung* hervor. — —

Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in *vielerlei* Begehrungen; und, wollte man auch die VIELSEITIGKEIT *des Begehrens* dadurch verbessern, dass man die Vertiefungen in *Besinnung* auflöste, so erhielte man höchstens ein *System* des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mässigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschliessungen zu

vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Plane zu kreuzen.

Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so giebt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das *Versuchen*. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts, und bereichert das Interesse.

DRITTES CAPITEL.

GEGENSTÄNDE DES VIELSEITIGEN INTERESSE.

Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das *Interessante* ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.

Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objecte verlieren, um in dem Catalog der nützlichen Lectionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmässigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesse tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach, und erreichen nichts als Ermüdung.

Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man classificire nicht Gegenstände, sondern *Gemüthszustände*.

I.

Erkenntniss und Theilnahme.

Die Erkenntniss ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Theilnahme versetzt sich in Andrer Empfindung.

Bei der Erkenntniss findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Theilnahme hingegen vervielfältigt *dieselbe* Empfindung.

Die Gegenstände der Erkenntniss pflegen zu ruhen, und das Gemüth geht *von* einem *zum* andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nachempfindende Gemüth *begleitet* ihren Gang.

Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntniss umfasst Natur und Menschheit. Nur einige Aeusserungen der Menschheit gehören der Theilnahme.

Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben.

Kann die Theilnahme je zu lebhaft werden? Der Egoismus ist immer nahe genug. Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne Vernunft, — ohne theoretische Bildung verfällt auch eine schwache Theilnahme von Thorheit auf Thorheit.

II.

Glieder der Erkenntniss und der Theilnahme.

Hier tritt das *Viele* auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur *Viel*seitigkeit sein soll: bemühen wir uns nicht um Theilungsgründe; bloss um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann.

Erkenntniss	*Theilnahme*
des Mannigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmässigkeit,	Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältniss beider zum höchsten Wesen.

1) *Specifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Erkenntniss.*

Wie reich und gross die Natur auch sei:, so lange der Geist sie nimmt, wie sie sich giebt, wird er bloss mehr und mehr voll von dem Wirklichen; und die Vielheit in ihm ist bloss die

der Erscheinungen, so wie die Einheit in ihm bloss die ihrer Aehnlichkeit und Zusammenstellung. Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge.

Aber in dem Gesetzmässigen wird *Nothwendigkeit* erkannt, oder doch vorausgesetzt; die Unmöglichkeit des Gegentheils also ist gefunden oder angenommen; das Gegebene ist zerfället in Materie und Form, und die Form zum Versuch umgeformt: nur so konnte der Zusammenhang als gegeben und dann weiter als nothwendig hervortreten. Das Interesse hängt an Begriffen, an ihren Gegensätzen und Verschlingungen, an ihrer Weise, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen.

Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack. Sein Urtheil folgt allenthalben, — leise oder laut, — nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwand. Es liegt nicht im blossen Wahrnehmen; Beifall, Missfallen, dies ist ein Ausspruch *über*, — nicht ein Versinken *in* den Gegenstand. Das Interesse hängt am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Menge der Masse.

2) *Specifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Theilnahme.*

Nimmt die Theilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemüthern findet, folgt sie dem Laufe derselben, lässt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Collisionen, Widersprüche: so ist sie bloss sympathetisch. So würde die Theilnahme des Dichters sein, wäre er nicht, als Künstler, seines Stoffes Schöpfer und Herr.

Aber sie kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen, und sich für Wohlsein im Ganzen interessiren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen vertheilt. — Das ist die Theilnahme für die Gesellschaft. Sie disponirt über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen; sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle. So der Politiker.

Endlich kann sie aus der blossen Sympathie übergehen in Furcht und Hoffnung *für* jene Regungen, indem sie die *Lage* der Menschen gegen die Umstände betrachtet. Diese Besorgniss, gegen welche alle Klugheit und Thätigkeit am Ende schwach erscheint, führt zum religiösen *Bedürfniss*, — einem moralischen,

wie einem eudämonistischen Bedürfniss. Der Glaube quillt aus dem Bedürfniss. —

Will man sich hüten vor Uebertreibung und peinlicher Durchführung: so ist uns hier eine erläuternde Parallele gestattet. Beide, Erkenntniss und Theilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andre in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Räthsel der Welt treiben aus der Empirie Speculation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztre *giebt* Gesetze, die Speculation *erkennt* Gesetze. Unterdessen hat das Gemüth sich befreit vom Druck der Masse, und, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den *Verhältnissen* angezogen; die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältniss der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion.

VIERTES CAPITEL.

UNTERRICHT.

Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbilden zu wollen, ist thöricht; denn *was ist* die Natur des Menschen? Sie war den Stoikern wie den Epikuräern der gleich bequeme Anhängepunct ihres Systems. Die menschliche Anlage, welche auf die verchiedensten Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher Allgemeinheit, dass die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung, durchaus der Gattung überlassen bleibt. Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, dass es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, erwartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird.

Wir wissen unsern Zweck. Die Natur thut Manches, was uns helfen kann, und die Menschheit hat auf dem Wege, den sie schon zurücklegte, Vieles gesammelt; wir haben das Eine zum Andern zu fügen.

I.

Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntniss durch Erfahrung, und zur Theilnahme durch Umgang. Die Erfahrung, wiewohl unsre Lehrerin durchs ganze Leben, giebt dennoch nur ein äusserst kleines Bruchstück eines grossen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich grössere *mögliche* Erfahrung. Vielleicht minder arm ist verhältnissmässig der Umgang, denn die Empfindungen unsrer Bekannten gleichen im allgemeinen den Empfindungen aller Menschen; aber der Theilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Theilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntniss. Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang, und in dem grössern Kreise des Wissens die Erfahrung übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich gross; und hier wie dort muss die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein.

Allein es ist nichts Kleines um das Geschäft, so wichtige Mängel zu decken; und bevor wir es dem Unterricht auftragen, mögen wir wohl zusehen, was er vermöge, was nicht! — Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreisst, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er *sich* nach *seinem* Zeitmaass abwickelt, *ihr* Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit lässt. Wie anders die Anschauung! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, theilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die *Gedanken*, die *Versuche* beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall ist freies und volles Leben, überall *Genuss der dargebotenen Fülle!* Diese Fülle, und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen! — Wie vollends wird er mit dem Umgange wetteifern? der beständig zur Aeusserung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bild-

sames Element sich eben so empfänglich hingiebt, wie er thätig und kräftig in die Tiefen des Gemüths hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen? der nicht nur die Theilnahme mit den Gefühlen der Andern bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurück zu geben? — Wenn der letztre Vorzug der persönlichen Gegenwart eigen, beim Umgang durch *Briefe* hingegen schon schwächer ist: so muss er endlich sich ganz verlieren bei der blossen *Darstellung* fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten, wodurch doch allein der Unterricht im Stande wäre, den Umgangskreis zu erweitern. —

In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist als ob man des *Tages* entbehren, und sich mit *Kerzenlicht* begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, — Uebung im *Anwenden* des Allgemeinen, Anschliessen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: — dies Alles muss aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.

Nur Schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! — Man vergleiche das Local auf den Gütern eines industriösen Oekonomen, und das in dem Palaste einer Weltdame, die in der Stadt lebt! Dort wird man den Zögling allenthalben hinführen können, hier allenthalben zurückhalten müssen. — Er sei wer er sei, die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art, und ihre Knaben werden ihm in frühern Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen. Hingegen unter den Stadtkindern der vornehmen Familien, unter dem Stadtgesinde — wie viele Bedenklichkeiten! —

Das Alles leidet viele nähere Bestimmungen, es leidet Ausnahmen. Aber am Ende, wenn wir uns wieder an unsern Zweck, an Vielseitigkeit des Interesse erinnern: so fällt es leicht auf, wie beschränkt *die* Gelegenheiten sind, die an der Scholle kleben, — wie weit der wahrhaft ausgebildete Geist darüber hinausgeht. Auch das vortheilhafte Local hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die *Noth* einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte. Hat er Musse und einen Lehrer: so dispensirt Nichts den Lehrer,

sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu holen, und den Begriffen das unsinnliche Reich zu eröffnen.

Und sollten wir uns verhehlen, wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn; — wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte?

Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft *Langeweile*; und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muss der Zögling *das* vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. — Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu *überfliegen;* kann er nicht immer in angenehmen Thälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen; und belohnt durch die grossen Aussichten. —

Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen, und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine *Reihe;* alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlass kommen alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Association angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewusstsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich gelten; sie ziehen an, was zu ihnen passt, und stossen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt, oder nicht beachtet, oder durch eine Reminiscenz abgeurtheilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunkts; — oder, thäte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen. — Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10 bis 15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluss zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich

immer das Gemüth unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreuung und blosse Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten. —

Eben so wenig wird man mit den Resultaten des blossen Umgangs zufrieden sein können. Es fehlt zu viel, dass Theilnahme immer der Geist des Umgangs wäre. Menschen beschauen, beobachten, versuchen einander. Kinder schon brauchen und hindern einander in ihren Spielen. Selbst Wohlwollen und Liebe von einer Seite ist gar nicht sicher, auf der andern Seite ähnliche Empfindungen zu erregen. Man kann mit dem Dienst die Liebe nicht überliefern; Gefälligkeiten, ohne andre Sorfalt ausgespendet, erzeugen Genuss, und der Genuss erzeugt Begierde nach Mehr, aber keinen Dank. Dies gilt vom Umgange der Kinder unter einander, und der Kinder mit Erwachsenen. Der Erzieher, der sich Liebe zu erwerben sucht, wird es selbst erfahren. Es muss zu den Gefälligkeiten etwas hinzukommen, was die *Ansicht* derselben bestimmt; das Gefühl muss sich *darstellen*, so dass es das eigne Gefühl des Kindes einstimmend aufregt. Dies Darstellen fällt in die Sphäre des Unterrichts; ja sogar die bestimmten Lehrstunden, in welche freilich Niemand die Darstellung des eignen Gefühls regelmässig einzwängen wird, sind dennoch als *Vorarbeit*, zur *Prädisposition*, unbeschreiblich wichtig, und haben für die Theilnahme gar nicht minder als für die Erkenntniss zu sorgen.

Das ganze Leben, die ganze Menschenbeobachtung bestätigt es, dass jeder sich aus seiner Erfahrung und seinem Umgange macht, was ihm gemäss ist, dass er hier die Begriffe und Gefühle ausarbeitet, die er *mitbrachte*. Es giebt leichtsinnige Greise, es giebt unkluge Weltleute; es giebt auf der andern Seite vorsichtige Jünglinge und Knaben. Ich habe beides gesehen. Und alle meine Zeitgenossen müssen gesehen haben, wie wenig die grössten Weltbegebenheiten über vorgefasste Begriffe vermögen. Die auffallendsten Erfahrungen liegen uns gemeinschaftlich vor, der Umgang verbindet alle Nationen; aber die Verschiedenheit der Meinungen und die Disharmonie der Gefühle war schwerlich jemals grösser als jetzt.

Also: der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge ge-

bildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiss der Unterricht. Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht, ja fast unversehens erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanenlectüre hinzu, — denn das Alles gehört zum Unterricht, zum schlechten oder zum guten.

Freilich der *jetzige* Unterricht ist gebannt an dem *bisherigen* (doch nicht bloss jetzigen, sondern auch vergangenen) Zustand der Wissenschaften, der Künste, der Literatur. Es kommt hier auf möglichste Benutzung des Vorhandenen an, die sich noch unabsehlich vervollkommnen lässt. Dennoch stösst man während der Erziehung an tausend Wünsche, welche über die Pädagogik hinausgehen, oder vielmehr, welche fühlbar machen, *dass das pädagogische Interesse nichts Abgesondertes ist*, — und dass es am wenigsten in solchen Gemüthern gedeihen kann, die nur darum, weil alles Andre ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die Ersten zu sein, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen. —

Das pädagogische Interesse ist nur eine Aeusserung unsers ganzen Interesse für Welt und Menschen; und der Unterricht concentrirt alle Gegenstände dieses Interesse — da, wohin sich unsre gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schooss der Jugend; welcher der Schooss der Znkunft ist. — Ausserdem ist der Unterricht sicherlich leer, und ohne Bedeutung. Sage Niemand, er erziehe mit ganzer Seele! Das ist eine hohle Phrase. Entweder, er *hat* NICHTS zu vollbringen durch die Erziehung, — oder die *grössere Hälfte seiner Besinnung gehört dem*, WAS er dem Knaben mittheilt, WAS er ihm zugänglich macht, — gehört seiner Erwartung von dem, was, jenseits aller bisherigen Phänomene unsrer Gattung, die sorgfältiger gepflegte Menschheit werde leisten können. Dann aber strömt aus *voller Seele* eine *Fülle* des Unterrichts, welche der Fülle der Erfahrung sich vergleichen darf; dann giebt das bewegte Gemüth auch dem Hörer freie Bewegung; und in dem weiten, faltenreichen Gewande solcher Lehrart ist Raum genug für tausend Nebengedanken, ohne dass das Wesentliche an seiner reinen Form verlöre. Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein eben so reicher als unmittelbarer Gegenstand der

Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahnung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den grossen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende, historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide mit einander in grosser und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgend eines Dritten zu bedürfen. —

Der Unterricht endlich allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. Man denke sich einen Entwurf des Unterrichts, zunächst bloss nach den Gliedern der Erkenntniss und Theilnahme eingetheilt, mit völliger Nicht-Achtung aller Classification der *Materialien* unsrer Wissenschaften; denn diese kommen, da sie nicht *Seiten der Persönlichkeit* unterscheiden, für gleichschwebende Vielseitigkeit *gar nicht in Betracht*. — Durch Vergleichung mit einem solchen Entwurfe sieht man leicht, welche Stellen desselben sich der Beiträge der Erfahrung und des Umgangs bei einem bestimmten Subject und unter gegebenen Umständen vorzugsweise zu erfreuen haben; welche — ohne Zweifel viel grössere — Parthien hingegen leer ausgehen. Man findet z. B., dass der Zögling durch seine Umgebung mehr auf das gesellschaftliche, etwa patriotische Interesse, als auf Sympathie mit Einzelnen hingeleitet, — oder dass er mehr auf Dinge des Geschmacks als der Speculation zu achten veranlasst ist, — oder umgekehrt; wo der Fehler gleich gross ist. — Darin liegt dann eine zwiefache Andeutung. Erstlich soll man auf der Seite, wo das Uebergewicht ist, die Massen zerlegen, ergänzen, ordnen. Zweitens soll man, theils an jenes anknüpfend, theils unmittelbar, durch den Unterricht das Gleichgewicht herbeiführen. Keinesweges aber darf, in einem Alter der Bildsamkeit, die zufällige Hervorragung als ein Wink angesehen werden, dahin noch mehr durch die Erziehung zu wirken. Diese Regel, welche die Unform in Schutz nimmt, ist von der Liebe zur Willkür ersonnen, und vom Ungeschmack empfohlen. Freilich, wer Buntes und Carricaturen liebt, den würde es wohl sehr ergötzen, wenn er, statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih' und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich

wild durch einander tuummeln sähe, — wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit *seiner* Individualität gross thut, und keiner den andern versteht, zusammengesetzt ist. —

II.

Stufen des Unterrichts.

Τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα, τί δ' ὑστάτιον καταλέξω;

Was nach einander, und Eins DURCH das Andre, — was hingegen *zugleich*, und jedes mit EIGNER und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Gesehäften, allen Plänen, worin eine grosse Mannigfaltigkeit verflochtener Maassregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch Vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientiren hat.

Unsre Vorbegriffe sagen uns, der Unterricht habe Erkenntniss und Theilnahme, als verschiedne Gemüthszustände von ursprünglicher Eigenthümlichkeit, *zugleich* zu entwickeln. Sehen wir auf die untergeordneten Glieder: so ist hier zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber dennoch kein strenges Nacheinander. Speculation und Geschmack setzen zwar die Auffassung des Empirischen voraus, aber, während diese Auffassung immerfort geht, erwarten jene nicht etwa das Ende derselben; sie regen sich vielmehr schon sehr früh, und entwickeln sich von da an gleichzeitig mit der Erweiterung der blossen Kenntniss des Mannigfaltigen, indem sie ihr allenthalben, wo nicht Hindernisse eintreten, auf dem Fusse nachfolgen. Besonders auffallend ist die speculative Regung in der Periode, wo die Kinder unaufhörlich WARUM? fragen. Der Geschmack versteckt sich vielleicht mehr unter andern Bewegungen der Aufmerksamkeit und Theilnahme; gleichwohl liefert er immer seinen Beitrag zu dem Vorziehen und Zurüeksetzen, wodurch Kinder ihre Unterscheidung der Dinge zu erkennen geben. Und wie viel schneller würde er sich entwickeln, wenn wir ihm die einfachsten Verhältnisse zuerst darböten, und ihn nieht gleich in unfassliche Verwickelungen hineinwürfen? Da der Geschmack sowohl als das Nachdenken etwas Ursprüng-

liches ist, das nicht gelernt werden kann: so darf man, selbst unabhängig von der Erfahrung, darauf rechnen, dass in der Sphäre hinreichend erkannter Gegenstände sich beides ohne Verzug in Bewegung setzen muss, wenn das Gemüth nicht sonst zerstreut oder gedrückt ist. Es versteht sich aber, dass Erzieher, um wahrzunehmen, was sich in den Kinderseelen regt, selbst diejenige Bildung besitzen müssen, deren feinste Spuren sie hier zu beobachten haben. — Das eben ist das Unglück der Erziehung, dass so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen. —

Das Vorige gilt auch von den Gliedern der Theilnahme. Unter einem Häufchen von Kindern, wenn nur etwas von Sympathie vorhanden ist und wach erhalten wird, entwickelt sich von selbst ein gewisses Bedürfniss der geselligen Ordnung zum gemeinen Besten. Und wie die rohesten Nationen nicht ohne Götter sind: so haben auch Kinderseelen eine Ahnung von unsinnlicher Macht, welche in die Sphäre ihrer Wünsche so oder anders eingreifen könnte. Woher käme auch sonst die Leichtigkeit, womit sowohl abergläubische als ächt religiöse Vorstellungsarten sich bei den Kleinen Eingang und Einfluss verschaffen? Indessen für ein Kind, das sich in strenger Abhängigkeit von seinen Eltern und Aufsehern findet, nehmen freilich diese sichtbaren Personen den Platz ein, welchen sonst das Gefühl der Abhängigkeit unsinnlichen Mächten anweist; und eben daher ist der erste religiöse Unterricht nur eine höchst einfache Erweiterung des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern, wie denn auch die ersten gesellschaftlichen Begriffe von der Familie entlehnt sein werden.

Die Verschiedenheit des Interesse also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar.

Hingegen die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nach einander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen.

Ueberhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran, das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiss müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden, denn zum Nachtheil der persönlichen Einheit, die durch Be-

sinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen; deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüth stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associirten, und eine gewisse Uebung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmässig zu besorgen. Darauf beruht die *Sauberkeit*, welche in Allem, was gelehrt wird, herrschen muss. Das Schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer: das *völlig Einzelne zu finden*; sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen. Lehrbücher könnten hier zum Theil vorarbeiten.

Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen *viele* im Gemüth, und jede derselben ist so lange in einer *relativen* Vertiefung gefasst worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommne Einheit jeder Gruppe voraus. So lange nun das letzte Einzelne der Bestandtheile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muss die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt, nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr *Klarheit jeder Gruppe*; er *associire* die *Gruppen* desto fleissiger und mannigfaltiger, und sorge, dass die *Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmässig geschehe*. —

Hierauf beruht die *Articulation* des Unterrichts. Die grössern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Association, Anordnung, und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das

folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst grössern zusammensetzen, und mit immer grössern Entfernungen in der Zeit, je höhere Bestimmungsstufen erstiegen werden sollen.

Blicken wir jetzt zurück auf die Zergliederung vom Begriff des Interesse: so finden wir auch dort gewisse Stufen unterschieden; Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.

Das Merken beruht auf der Kraft einer Vorstellung gegen die andern, welche ihr weichen sollen; also theils auf ihrer absoluten Stärke, theils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen. Das Letztere führt auf die Idee einer Disciplinirung der Gedanken; wovon vorzugsweise im ABC der Anschauung der Ort war zu reden. Die Stärke einer Vorstellung kann theils durch die Gewalt des sinnlichen Eindrucks, (wohin das Zugleichsprechen mehrerer Kinder, auch das vervielfältigte Darstellen desselben Gegenstandes durch Zeichnungen, Instrumente, Modelle u. s. w. gehört,) theils durch Lebhaftigkeit der Beschreibungen, theils besonders dadurch erreicht werden, wenn schon verwandte Vorstellungen in der Tiefe des Gemüths ruhen, welche sich mit der jetzigen vereinigen. Das Letztere allgemein zu veranstalten, ist Sache einer grossen Kunst und Ueberlegung, welche dahin geht, jedem Künftigen etwas voranzuschicken, was ihm den Boden bereite, z. B. das ABC der Anschauung der Mathematik, combinatorische Spiele der Grammatik, Erzählungen aus dem Alterthum einem classischen Schriftsteller.

Im Merken wird das Einzelne klar; aber auch die Association, die Ordnung, und das Fortschreiten nach der Ordnung muss gemerkt werden.

Eben so giebt es Klarheit der Erwartungen, und Association derselben, ja es giebt systematische und methodische Erwartung.

Allein diese Verflechtungen sind es nicht, was uns hier hauptsächlich interessiren muss. — Wir wissen, dass, wenn das Erwartete hervortritt, sich nur ein neues Merken erzeugt. Das ist durchgängig der Fall in der Sphäre des *Wissens*. Wo schon einiger Vorrath der Kenntniss beisammen ist, da wird nicht leicht etwas gemerkt, woran sich nicht Erwartungen knüpften, — doch die Erwartung erlischt, oder wird durch neue Kenntniss befriedigt. Sollten ungestüme Begehrungen daraus aufsteigen, so würden sie der Regel der Mässigung, und folglich der Zucht, unterliegen. — Aber es giebt ein Merken, was nicht

so leicht befriedigt, noch vergessen wird, es giebt ein *Fordern, was in Handlung überzugehen bestimmt ist; dies ist das* FORDERN *der* THEILNAHME. So viele Rechte auch hier die Mässigung ausübt: dennoch würde diejenige Erziehung verfehlt sein, welche nicht Entschliessungen zum Wirken für das Wohl der Menschheit und Gesellschaft, und eine gewisse Energie des religiösen Postulats zurückliesse. Demnach kommen bei der Bildung der Theilnahme gar sehr die höhern Stufen in Betracht, zu welchen das Interesse übergehen kann. Und es ist leicht klar, dass mit diesen Stufen die der menschlichen Alter zusammenpassen. Dem Kinde ziemt ein theilnehmendes *Merken*, dem Knaben das *Erwarten*, den Jüngling kleidet die *Forderung* der Theilnahme, damit der Mann dafür *handeln* möge. Die Articulation des Unterrichts gestattet aber auch hier wieder schon in den kleinsten Gliedern, die den frühern Jahren gehören, eine Anregung des Forderns, das in Handlung treten *möchte*. Aus solchen Anregungen erhebt sich in spätern Jahren, indem zugleich die Charakterbildung mitwirkt, das *kräftige* Fordern, welches Thaten erzeugt. —

Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixiren, die man leicht deuten wird.

Allgemein soll der Unterricht
- zeigen,
- verknüpfen,
- lehren,
- philosophiren.

In Sachen der Theilnahme sei er
- anschaulich,
- continuirlich,
- erhebend,
- in die Wirklichkeit eingreifend.

III.

Materie des Unterrichts.

Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften. Man wird nicht von der allgemeinen Pädagogik erwarten, dass *sie* dieselben vor Augen legen solle.

Jedermann frage sich selbst, was in seinem Wissen der blossen

Erkenntniss, was der Theilnahme zugehöre? Und wie es in die vorhin angezeigten Glieder von beiden zerfalle? — Meistens wird eine solche Selbstprüfung eine grosse Ungleichförmigkeit der eignen Bildung, und sogar in den hervorragenden Theilen derselben viel Fragmentarisches entdecken. Einige leiden Mangel an Geschmacksbildung, sie haben sich vielleicht mit einer sehr untergeordneten Art der schönen Künste, — mit der Blumenmalerei, mit ein wenig Musik, mit Distichen oder Sonetten oder Romanen beschäftigt. Einige wissen nichts von Mathematik, Andre nichts von Philosophie. Die Gelehrtesten werden vielleicht lange rathen, wo denn die ganze Hälfte, die wir Theilnahme überschreiben, in dem weiten Reiche ihres Wissens zu suchen sei? —

An allen diesen Mängeln leidet unfehlbar die Erziehung. Wie *viel* sie leide, das ist sehr verschieden. Es kommt auf den Erzieher, — auf den Zögling, — auf Gelegenheiten an, die sich nebenher darbieten oder nicht.

Je aufrichtiger der Erzieher gegen sich selbst, — und je gewandter er ist, das Vorhandene zu benutzen, desto besser wird es gehen. Nicht leicht ist Jemand in einer der unterschiedenen Rücksichten ganz stumpf. Vieles lässt sich, bei ernstem Wollen, selbst während des Lehrens noch lernen; man ersetzt zuweilen durch die Neuheit des eignen Interesse, was an der Gediegenheit des Vortrags fehlt; und einen kleinen Vorsprung zu gewinnen vor dem jüngern Knaben, ist dem Erwachsenen sogar schwer nicht. Solches Verfahren ist wenigstens immer noch besser, als ganze Haupttheile der Bildung zu vernachlässigen, und nur seine eignen ausgearbeiteten, aber äusserst beschränkten Fertigkeiten und Schulkenntnisse mittheilen zu wollen.

Zuweilen braucht man dem Zögling in gewissen Dingen nur den ersten Ruck zu geben, und fortdauernd für Veranlassung und Stoff zu sorgen, so geht er von selbst; und ist vielleicht bald dem Lehrer aus den Augen. In andern Fällen freilich ist es schwer, an dem stumpfen Kopfe nur irgend eine bewegliche Stelle, irgend einen Ton von ansprechendem Interesse zu entdecken. Gerade hier bedarf es der meisten Kenntnisse, um Vieles versuchen zu können, der meisten Geläufigkeit, um die rechte Form aufzuspüren. Wenn die Blössen des Erziehers und des Zöglings einander nicht decken; so ist nichts anzufangen.

Oft findet sich in der Nähe ein Mann, der das, was wir nicht

verstehen, aber zu lehren nöthig finden, glücklich genug mitzutheilen weiss. Alsdann liege nur nicht in der Eitelkeit des Erziehers ein Hinderniss, ihn zu benutzen. Es ist in der That kein demüthigendes Bekenntniss, man wisse nicht Alles, was die Erziehung zu fördern wohl im Stande wäre; denn es ist dessen gar zu viel. —

Was über einzelne Gegenstände des Unterrichts hier in Verbindung mit den schon entwickelten Hauptbegriffen zu sagen ist, wird man im folgenden Capitel kurz beisammen finden. Zunächst fordert noch ein Unterschied, zufolge dessen diese Gegenstände mehr oder weniger *mittelbar* unser Interesse afficiren, einige Verweilung.

Der Unterricht betrifft nämlich

Sachen,
Formen,
und Zeichen.

Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Formen, — das Allgemeine, das, was die Abstraction von den Sachen lossondert, z. B. mathematische Figuren, metaphysische Begriffe, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste, — diese interessiren wenigstens nicht *bloss* unmittelbar, sondern es wird auch auf Anwendung derselben gerechnet. Wollte aber von den Sachen selbst, den Werken der Natur und Kunst, den Menschen, Familien und Staaten, auch noch Jemand sagen, sie interessirten nur im Gebrauch zu unsern Zwecken, so würden wir ihn bitten, Reden von so übler Bedeutung nicht in der Sphäre unsres vielseitigen Strebens hören zu lassen; denn da möchte am Ende der leidige Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben. —

Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare *Last*; welche, wenn sie nicht durch die *Kraft* des Interesse *für das* Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Gleichwohl nehmen die Sprachstudien einen so beträchtlichen Theil des Unterrichts hinweg! — Geht hier der Lehrer auf die gewöhnlichen Forderungen des Vorurtheils und des Herkommens ein: so sinkt er unvermeidlich vom Erzieher zum Lehrmeister hinab, — und wenn die Lehrstunden nicht mehr erziehen, so zieht alsbald alles Gemeine der Umgebung den Knaben zu sich

herunter, der innere Tact verschwindet, die *Aufsicht* wird nöthig — und dem Manne wird sein Geschäft verleidet. — Stemme man sich daher, so lange man kann, gegen JEDEN Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse liegt! Alte oder neuere Sprachen, das ist einerlei! *Das Buch* allein hat ein Recht gelesen zu werden, welches *jetzt* eben interessiren, und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Mit keinem andern, — also gleich namentlich mit keinerlei *Chrestomathie*, welches immer eine Rhapsodie ohne Ziel ist, — darf auch nur eine Woche verloren werden; denn eine Woche ist für Knaben eine lange Zeit; man spürt es schon an ihnen, wenn einen *Tag* lang der Einfluss der Erziehung schwächer wirkte! — *Das* Buch aber, welches jedesmal an der Reihe ist, sei der Sprache nach so schwer es wolle, — alle Schwierigkeiten sind übersteiglich durch Kunst, Geduld, und Anstrengung!

Die Kunst aber, die Kenntniss der Zeichen mitzutheilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind *zunächst* Sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet, gleich den Sachen. Je stärker und vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken, desto besser. Klarheit, Association, Anordnung, und regelmässiges Durchlaufen muss pünctlich einander folgen. Man dringe nicht zu eilig auf die *Bedeutung* der Zeichen; eine kleine Zeitlang lasse man dieselbe ganz bei Seite; dadurch wird Zeit gewonnen.* Uebrigens hat es keinen Zweck, die Theorie der Zeichen gleich *Anfangs* ganz gründlich zu lehren; man lehre so viel, als höchst nothwendig ist für den nächsten *interessanten* Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl des Bedürfnisses einer genauern Kenntniss erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht Alles leichter. —

In Rücksicht auf die Formen oder das Abstracte ist es zunächst nöthig, allgemein zu erinnern, worauf in speciellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich dass das Abstracte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden; sondern dass man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muss. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Ge-

* Vielleicht sollte man beim Lesenlehren *das Auge* der Kinder lange vorher mit den Bustabenfiguren durch allerlei Darstellungen vertraut machen, ehe man irgend einen hörbaren Laut daran knüpfte.

gebenen erhebe sich die Abstraction; und wiewohl es eigner Vertiefungen in die blossen Formen bedarf, muss doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden.

Der Knabe steht in der Mitte zwischen den platonischen Ideen und den Dingen an sich. So wenig für ihn das Abstracte reell werden darf, eben so wenig hat er hinter den Sinnendingen die unerreichbaren Substanzen, und hinter seinem Bewusstsein das reine Ich, oder gar hinter dem Vielen das Eine, welches nicht Vieles und doch Alles ist, zu suchen. Soll er irgend einmal mit Glück in diese Vorstellungsarten sich einlassen, dann gerade ist zu wünschen, dass er erst seinen offenen Sinnen hingegeben so lange fortgehen mag, bis er auf die elastische Stelle kömmt, die den Metaphysiker fortschnellt. —

Sachen also sind dem Knaben nichts anderes als die gegebenen Complexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraction herausheben, und abgesondert betrachten. — Daher giebt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie bei einander sind; es giebt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht der Unterschied des *synthetischen* und *analytischen* Unterrichts, wovon im folgenden Capitel.

Aber unglücklicherweise ist es Niemandem geläufig, Sachen als Complexionen von Merkmalen zu begreifen. Uns allen ist jede Sache eine *trübe* Masse ihrer Merkmale, deren *Einheit* wir blind *voraussetzen;* an deren *vielfach mögliche Unterordnung* unter *jedes* ihrer Merkmale wir kaum denken; — keiner sogar von unsern *Philosophen* scheint an das Eine und das Andre sich vollständig besonnen zu haben! Daher die Unfreiheit und Ungelenkigkeit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen! Aber ich kann hier nicht Alles klar machen; Manchem müssen andre Forschungen nachhelfen.

IV.

Manieren des Unterrichts.

Manier ist nirgends willkommen, und sie findet sich überall! Wie könnte sie ausbleiben? Jeder Mensch bringt sie mit seiner

Individualität herbei; und in jedes Zusammenwirken, wie hier des Lehrers und Zöglings, kommt sie von beiden Seiten.

Indessen, Menschen gewöhnen sich an einander; bis auf einen gewissen Grad wenigstens. Jenseits desselben liegt das Unleidliche; welches durch Wiederholung immer widriger wird. Dahin gehört das Gesuchte, und das, was unmittelbar unangenehm afficirt. Jenes verzeiht man nicht, weil es ein *willkürlicher* Fehler ist, — dieses zerreisst die Geduld, weil die Empfindung des Unangenehmen sich durch Wiederholung verstärkt.

Möchte jede *gesuchte* Manier aus dem Unterricht wegbleiben! Das Fragen wie das Dociren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Accent, Alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das, was die Pädagogen unter dem hohen Namen *Methoden* so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne eins vor dem andern unbedingte Vorzüge zu behaupten. Der Erzieher muss reich sein an allerlei Wendungen; er muss mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.

An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloss passiv machen, und ihm eine peinliche Verleugnung der eignen Beweglichkeit anmuthen. Darum muss der zusammenhängende Vortrag das Gemüth durch stets gespannte Erwartungen bewegen; oder, wo er das nicht kann, — und bei Kindern ist es schwer, — da muss der Vortrag nicht zusammenhängen wollen, sondern Unterbrechungen gestatten, oder selbst veranlassen. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit giebt *innerhalb* des Kreises, den die vorliegende Arbeit zu bewahren nöthigt. — Uebrigens mache es nur immerhin der Lehrer sich selbst sowohl als den Lernenden bequem! Jeder hat *seine* Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, sofern es nicht wesentlich schadet, — *veniam damus petimusque vicissim.*

FÜNFTES CAPITEL.

GANG DES UNTERRICHTS.

Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten, und auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen: dies ist die grosse und wirklich unabsehliche Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Durch wenige allgemeine Begriffe konnte hingezeigt werden auf das, was in der Ausarbeitung die beharrliche Anstrengung vieler Menschen und langer Zeiten erfordern würde.

Was ich hier zu geben denke, ist nur Skizze. Es soll nur dienen, mehr Geläufigkeit in das *Verbinden* der schon entwickelten Begriffe zu bringen, und eine Aussicht auf das Feld der vorliegenden Arbeiten zu bereiten. Die allgemeine Pädagogik *darf* sich ins Specielle nicht so einlassen, dass der Ueberblick sich vom Ganzen auf irgend einen Theil besonders hinzöge. Dies zu verhüten, werde ich selbst das geistige Auge durch das sinnliche zu gewinnen, und, was *zugleich* durchdacht, was *zugleich* gethan werden muss, *Einem* Anblick hinzulegen suchen.

I.

Bloss darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.

So oft es sich zuträgt, dass für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee *gleichschwebender* Vielseitigkeit zweckmässig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen; und dies ist das *Erste*, worauf man zu sehen hat.

Aber auch noch *über* den Kreis von Erfahrung und Umgang lässt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Parthien des Unterrichts vortheilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maasse nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; — man

kann überhaupt alles dasjenige BLOS DARSTELLEND versinnlichen; was hinreichend *ähnlich* und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hülfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von *Abbildungen*; sie werden ihm desto besser helfen, je weniger er sie zuvor zum blossen Durchblättern und zum unverständigen Zeitvertreib hat missbrauchen lassen.

Gradweise wird die blosse Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wie viel man auf sie rechnen dürfe, so wie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese Lehrart nur Ein Gesetz: *so zu beschreiben, dass der Zögling zu sehen glaube.*

Mehr auf seine eigne Kraft gestützt, erreicht auch der ANALYTISCHE Unterricht mehr das *Allgemeine*. — Damit man gleich wisse, ungefähr wenigstens, wovon ich rede, nenne ich Pestalozzi's Buch der Mütter, und die niemeyerschen Verstandesübungen. Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Tact darauf, dass er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen, und die durch den bloss darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, *zerlegen*, und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste successiv *vertiefen* müsse, um *Klarheit* und *Lauterkeit* in alle Vorstellungen zu bringen. Das muss nur *durchgeführt* werden.

Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandtheile, die Bestandtheile in Merkmale. Merkmale, Bestandtheile, Sachen, und ganze Umgebungen können der Abstraction unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden. Aber es finden sich in den Sachen nicht bloss gleichzeitige, sondern auch successive Merkmale, — und die *Veränderlichkeit* der Dinge giebt Anlass, *Begebenheiten* in die *Reihen* zu zerlegen, welche in ihnen neben und durch einander laufen. Bei allen diesen Auftrennungen stösst man theils auf das, was nicht getrennt werden *kann*, auf das Gesetzmässige, — für die Speculation; theils auf

das, was getrennt werden *soll* oder *nicht soll*, auf das Aesthetische, — für den Geschmack.

Auch den Umgang kann man zerlegen, und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth vertiefen. Und man *muss* es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, ist allemal aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt; — und aus den Gefühlen *gegen* Andre müssen die Gefühle MIT *ihnen* erst sorgfältig herausgehoben werden, — damit der Egoismus die Theilnahme wenigstens nicht *unbemerkt* erdrücke. — Feinfühlende Frauen verstehen es am besten, den Umgang zu zerlegen, mehr theilnehmende Achtsamkeit unter die Kinder zu bringen, und eben dadurch auch die Berührungen zu vervielfältigen, die *Intensität* des Umgangs zu erhöhen. Man sieht es leicht, ob Jemand in frühern Jahren unter solchem weiblichen Einfluss gestanden hat! —

Indem nun der analytische Unterricht das Besondre, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen. Denn aus dem Allgemeinen ist das Besondre complicirt. Man erinnere sich allenfalls an die Definitionen *per genus proximum et differentiam specificam;* und bedenke dabei, dass die specifische Differenz, für sich allein genommen, auch ein *genus* ist, in welchem eben so wie in jenem ersten, höhere *genera eingeschlossen sein können,* — sammt den zugehörigen Differenzen, *von deren jeglicher denn abermals das Nämliche gilt!* So wird wohl zu merken sein, wie sich Logik und Combinationslehre berühren, — und warum die Zerlegung dessen, was ein individueller Gesichtskreis combinirt enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist, und dadurch die Empfänglichkeit des Gemüths erweitert für andre neue Auffassungen, worin die schon bekannten Elemente anders und mit andern complicirt vorkommen möchten. Alles das geschieht zwar ursprünglich in uns allen, — und was von selbst geht, damit darf der Lehrer nicht sich und die Kinder aufhalten, aber es geschicht nicht so vollständig und rasch, dass dem Lehrer, (der übrigens seine Subjecte beobachten muss,) nicht Vieles zu thun übrig bliebe.

Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von *Beurtheilung.* Denn das zu Beurtheilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Neben-

bestimmungen; das Einfache ist leichter durchschaut als das Verwickelte. Die Elementarvorstellungen haben mehr Stärke bekommen, und die Zerstreuung durch das Viele und Bunte ist hinweggenommen. Die allgemeinen Urtheile liegen überdas sowohl für künftigen *Gebrauch* als für künftige *Prüfung* bei neuen Gelegenheiten bereit.

Auch die *Association* der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen *Schliessen* alles ankommt, — die *wissenschaftliche Phantasie*, gewinnt sehr dnrch häufige Analysis des Gegebenen. Denn eben weil die Erfahrung kein System ist, sorgt *sie* am besten für die mannigfaltige Mischung und Anschmelzung unsrer Gedanken, wenn wir sie nur fortdauernd *denkend begleiten.* —

Aber alle Vortheile des analytischen Unterrichts sind gebunden nnd beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang, sammt den daran geknüpften Beschreibungen, hatten geben können. Den Stoff muss die Analysis nehmen, wie sie ihn findet. Auch ist die Wiederholung sinnlicher Eindrücke, wodurch auf einer Seite ein Uebergewicht entsteht, oft mächtiger als die künstlichen Vertiefungen und Verweilungen, wodurch der Lehrer auf andern Seiten entgegenarbeitet. Das Allgemeine ferner, was nur aus *gewissen* Fällen durch Abstraction hervorgehoben ist, erlangt mit Mühe die freie Stellung im Gemüth, wodurch es sich *als* allgemein, und für alle speciellere Verknüpfungen gleich fähig zeigt. Und für Speculation und ästhetische Beurtheilung vermag die Analysis eigentlich nicht mehr, als nur die Puncte, worauf es ankommt, zu entblössen. Dass Erfahrung weder das Theoretisch- noch Aesthetisch-Nothwendige *geben* kann, ist bekannt; es lässt sich also auch durch Zerlegung des Gegebenen nicht *als solches* finden. Auch selbst die analytische Beleuchtung angenommener speculativer und ästhetischer Vorstellungsarten, wiewohl sie das Verkehrte fühlbar machen möchte, erreicht dennoch selten die Stärke des Eindrucks, welcher zur Auslöschung des Früheren nöthig ist, — sie erreicht nie das Genügende, welches dem aufgestörten Gemüth Bedürfniss ist. Widerlegung und Kritik allein richten wenig aus; man muss das *Rechte hinstellen.*

Der SYNTHETISCHE Unterricht, welcher aus eignen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzu-

führen. Freilich, reicher kann er nicht sein, als unsre Wissenseschaften, unsre Literatur; aber eben dadurch doch unvergleichbar reicher, als die individuelle Umgebung eines Kindes. Freilich, reicher *wird* er nicht sein, als die Hülfsmittel, welche der Lehrer besitzt, aber die Idee selbst wird die geschicktern Lehrer allmälig schaffen. — Die ganze Mathematik*, mit dem was ihr vorangeht uud folgt, — das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neuern, — gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vocabeln und Grammatik, — und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes Benehmen hier verdorben werden kann. Müssten die Elemente nothwendig durch *blosses* Auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die Schulknaben grosse Ursache, gegen alle Erweiterung des synthetischen Unterrichts zu protestiren. Vorsagen, Nachsprechen, Wiederholen, Beispiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich mildernde Hülfen. Für die Musterdreiecke hatte ich vorgeschlagen, sie dem Kinde in der Wiege, an einer Tafel durch glänzende Nägel bezeichnet, fortdauernd vor Augen zu stellen. Man lachte. Und man lache nur noch mehr! Denn ich stelle in Gedanken neben jene Tafel noch Stäbe und Kugeln mit allerlei Farben überzogen; ich versetze, combinire, und variire sehr fleissig diese Stäbe und späterhin Gewächse und allerlei Spielsachen des Kindes; ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube, und lasse darauf einfache Töne und Intervalle Minutenlang erklingen; ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhythmischen Verhältnisse daran zu beobachten, ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben, Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maasse der Schwere anzugeben; endlich schicke ich's zum Tuchhändler in die Schule, um so gut als er die feinere und die gröbere Wolle ausfühlen zu lernen. Ja wer weiss, ob ich nicht gar noch die Wände der Kinderstube mit sehr grossen buntgemalten Buch-

* An die so genannte analytische Methode der Mathematik darf man hier gar nicht denken. Hier ist keine Rede von der *Manier*, wie die Mathematiker die ihnen *vorgelegten* Aufgaben *lösen* mögen, — das *Hinstellen* und *Zusammenstellen* der Aufgaben, wie es der Lehrer oder das Lehrbuch gut findet, ist allemal Synthesis.

stabenfiguren auszieren werde? — Allem dem liegt der einfache Gedanke zum Grunde, das plötzliche, mühsame Einprägen, welches man Auswendiglernen nennt, werde entweder nicht nöthig oder sehr leicht sein, wenn die Elemente der Synthesis früh zu Bestandtheilen der täglichen Erfahrung des Kindes gemacht werden; damit sie, so viel möglich, unter dem unvergleichbar grössern Haufen *der* Dinge mit einschleichen mögen, die um die Zeit des Sprechenlernens sammt ihren Benennungen so wunderbar leicht gefasst werden. Aber ich bin nicht der Thor, welcher an dergleichen kleinen Hülfen, die den Unterricht mehr oder weniger erleichtern und beschleunigen mögen, das Heil der Menschheit hängen sieht. —

Zur Sache! — Der synthetische Unterricht hat Zweierlei zu besorgen; er muss die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten. *Veranstalten;* nicht eben durchaus *vollziehen.* Denn das Vollziehen ist endlos; wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen? Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber dass er *vielseitig* daran arbeiten könne: dies muss die Jugendbildung vermitteln. Sie muss also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen.

Die allgemeinste Art der Synthesis ist die *combinatorische.* Sie kommt allenthalben vor, sie trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in Allem, und muss daher am frühesten und am meisten, bis zur vollkommensten Geläufigkeit, geübt werden. Vorzugsweise aber regiert sie im empirischen Fach, wo sie durch nichts gehindert wird, das (logisch) *Mögliche* zu erkennen zu geben, wovon das Zufällig-Wirkliche ein Theil ist, und wohinein es auf mancherlei Weise classificirt werden kann. Von da aus findet sie den Weg in die praktischen Wissenschaften, wo sie die Vermittlerin ist, wenn Reihen von Begriffen auf Reihen eines gegebenen Mannigfaltigen angewendet werden sollen, wie sich eben hier in der Pädagogik bald zeigen wird.* In der Sphäre der Speculation kann sie sehr vermisst werden, wenn sie mangelt; das haben die Mathematiker gefühlt! Doch hier, und eben so in der Sphäre des Geschmacks wird sie verdunkelt durch die eigenthümlichen Arten der Synthesis, welche

* Und was sich vielleicht noch mehr in der Form der *positiven Gesetzgebung* zeigen könnte oder sollte.

darin herrschen, und welche theils die unstatthaften Verknüpfungen ausstossen, theils von allem charakterlosen Gedankenspiel das Gemüth entfernen.

Eng verbunden mit den combinatorischen Begriffen sind die *Zahlbegriffe*. Jeder combinatorische Actus constituirt eine *Anzahl* von Elementen der Complexion; die Zahl selbst ist davon das Abstractum.

Eigne Formen der empirischen Synthesis sind bekanntlich die in Raum und Zeit; die geometrischen und rhythmischen. — Hieher gehört das ABC der Anschauung. Es ist SYNTHETISCH, da es von *Elementen* ausgeht; obgleich ihm seine Einrichtung durch die analytische Betrachtung der Gestalten bestimmt wird, die sich in der Natur vorfinden, und die sich darauf müssen zurückführen lassen.

Die eigentlich speculative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-combinatorischen, beruht auf den *Beziehungen*. — Aber die Methode der Beziehungen kennt Niemand; und die Pädagogik hat nicht das Amt, sie vorzulegen. — Es ist auch nicht die Sache der frühern Jahre, sich ernstlich mit der Natur zu entzweien. Auf der andern Seite kann es eben so wenig gestattet sein, den Geist ganz ungeübt im Speculiren zu lassen bis in die Jahre, wo ein ungestümes Verlangen nach Ueberzeugung sich von selbst entwickelt, und trotzig das Erste Beste ergreift, um sich zu befriedigen. Am wenigsten darf diese Vernachlässigung in unsern Zeiten empfohlen werden, wo die Spaltung der Meinungen jeden anficht, und nur dem Leichtsinn oder einer eben so voreiligen als traurigen Resignation erlaubt, nach Wahrheit nicht zu fragen! Vielmehr muss der Erzieher, *ganz ohne Rücksicht auf* SEIN *System, die* GEFAHRLOSESTEN *Wege* suchen, um die *Fähigkeit* zum Forschen möglichst vorzurüsten, und das *treibende Gefühl*, was von den einzelnen Problemen, — den Elementen der Speculation, — angeregt wird, *vielseitig* zu erwecken, damit der junge Denker nicht glauben könne, bald am Ende zu sein. — Das *sicherste* ist ohne Zweifel das mathematische Studinm; leider ist dies zu sehr in ein Spiel mit Hülfslinien und Formeln ausgeartet! Man führe es so viel möglich auf das Durchdenken der *Begriffe selbst* zurück. Auch die Logik ist zu brauchen; nur verspreche man sich nicht zu viel davon. Unter den Problemen der philosophischen Speculation ziehe man diejenigen am weitesten hervor, welche an

Mathematik, Physik, Chemie hängen; auch in denen, welche Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, *kann* der jugendliche Geist unter einer geschickten Führung zu seinem grossen Vortheil mannigfaltig umhergewendet werden. Viel Discretion aber fordert Alles, was sich der Religion nähert. — So lange als möglich erhalte man das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken: *Vorsehung*, hängen soll, ungestört! Aber alle Religion hat eine Neigung, selbst in die Speculation hineinzugreifen und sich in vornehmen Dogmen auszubreiten. Bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüth unterlässt diese Neigung gewiss nicht, sich zu regen. Alsdann ist es Zeit, ein ernstes Wort zu reden: von den vergeblichen Versuchen so vieler *reifen Männer* aller Zeiten, hier veste Lehrsätze zu finden; von der Nothwendigkeit, für diese Gegenstände erst das *Ende* aller speculativen Vorübungen zu *erwarten;* von der Unmöglichkeit, sich ein verlornes religiöses Gefühl plötzlich mit der speculativen Ueberzeugung zurückzugeben; von der Einstimmung der uns umgebenden *Naturordnung* in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen, und wodurch Religion auf dem Boden der Theilnahme vest gewurzelt ist. — Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern; *er* DARF *in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen;* und, wenigstens unter Protestanten, kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, dass er dürfte. —

Die Theorie des *Geschmacks* liegt zwar zu sehr im Dunkeln, als dass man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Aesthetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Aber dahin wird man sich leicht vereinigen, dass nicht in der Masse, sondern in den Verhältnissen der ästhetische Werth liege; dass nicht in dem Wahrgenommenen, sondern in der Art, wahrzunehmen, der Geschmack begründet sei. Unsre Stimmung ist für nichts so leicht verdorben, als für das Schöne. Und auch dem klaren Auge des Kindes ist das Schöne nicht klar, wiewohl es uns scheinen möchte, als brauche es nur *gesehen* zu werden. Das unbefangene Auge nun sieht gewiss die Masse, es fasst gewiss Alles, was zu fassen vorliegt, — aber es *rückt sich nicht die Verhältnisse zusammen*, wie der gebildete Mensch in seinen besten

Stunden es am liebsten und leichtesten vollbringt. — Der Geschmack wohnt meistens bei der *Phantasie,* wiewohl er von ihr ganz verschieden ist. Es ist leicht zu begreifen, welche Hülfe sie ihm leisten könne. In dem Hin- und Herrücken der Bilder nämlich verändern sich die Verhältnisse; und unter den vielen Verhältnissen finden sich auch die, welche durch ihren Effect die Aufmerksamkeit fesseln, und um sich her andre Bilder gruppiren. So geräth der Geist ins Dichten. — Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen. Man wird den Inhalt eines classischen Schauspiels zuerst erzählen, — nicht die Folge der Scenen, sondern die Begebenheit; man wird die Verhältnisse, die Situationen, der Begebenheit abzugewinnen suchen, man wird sie so und anders zusammenfügen und hie und da ausmalen, — endlich wird der Dichter ausführen, was uns zu schwer fallen würde. Einzelne Momente der Begebenheit wird man vielleicht verkörpert zu idealisiren suchen, — und es wird sich ein Gemälde, ein Bildwerk finden, was uns die Gruppe hinstellt. — Mit der Musik geht Alles sicherer; die Grundverhältnisse sammt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbass-Lehrers, der nur kein Pedant sein muss. —

Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die *Theilnahme* synthetisch bilden soll, — durch den also *das Herz gross und voll werden müsste,* SELBST DA, wo keine schönen Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein *ausgezeichnetes* natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings an einander, — zu Hülfe kommen möchte. — Wo haben wir einen solchen Unterricht? Wer muss nicht bekennen, dass die gewöhnliche Studirart es darauf anzulegen scheint, das Gemüth unter der Masse zu beugen? und durch den *Ernst* der *Wissenschaft,* ja selbst der gepriesenen KUNST, zu erkälten? uns von Menschen zu entfremden? von den *einzelnen, wirklichen* Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden; welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Speculation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen; für welche aus Theilnahme zu arbeiten gleichwohl

unsre schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demüthigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen? —

Man hat das combinatorische Gerüste der Geschichte, — diese Complexionenreihe von Namen aus verschiedenen Gegenden, welche am chronologischen Faden abläuft, auf Tabellen gebracht, um sie dem Gedächtniss einzuprägen. Man hat den Sprachstudien und der Alterthumskunde das Verstandübende abzugewinnen gesucht; man hat die alten Dichter als Muster aller Kunst wieder hervorgehoben. Alles vortrefflich! Man hat endlich die Geschichte der *Menschheit* als eine grosse Entwickelung ins Auge fassen wollen, mit allerlei hineingetragenen Ideen; — da wandte man wieder den Blick; und nicht ohne Grund, denn freilich als SCHAUSPIEL ist das Ganze, *kein Ganzes*, nicht sehr erhebend, und wenig genügend. — Musste man über dem Allen denn vergessen, dass hier *allenthalben von Menschen* die Rede ist, denen Theilnahme gebührt, denen man nur theilnehmende Zuschauer zuführen darf, — und dass diese Theilnahme *gerade denjenigen am natürlichsten ist,* welche noch nicht, mit uns, in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen, — und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist! Vermochte nicht die KINDLICHKEIT, dieses allgemeine Eigenthum aller ältern griechischen Schriftsteller, das vornehm gelehrte Gefühl niederzubeugen, womit man sich zu ihnen setzte, — oder vielmehr, hatte man so wenig SELBSTGEFÜHL, nicht zu merken, dass hier sich zwar wohl eine Jugend darstellt, *wie wir sie hätten durchleben sollen,* aber keineswegs ein Mannesalter, *in das wir jetzt noch zurückkehren dürften?*

Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, dass etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; — vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsre jüngern Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter gerade aus in die Zukunft gehen können, mit eignen Schritten, ohne entlehnte Stelzen.

Sollen sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, — sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die *Ihrigen* von früh auf erkannt haben. —

Dann sind wir über den *Gegenstand* der Theilnahme nicht verlegen. Ob wir dabei synthetisch, elementarisch zu Werke gehen?

Zuvörderst, man wird der Theilnahme ihre Elemente nicht *zuzählen*, man wird dieselben nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinandersetzen wollen. Hier bedarf es einer erwärmten Temperatur des Gemüths; — nicht zu Zeiten einer augenblicklichen Erhitzung durch ein aufflackerndes Flämmchen, — sondern für immer durch einen Stoff, der eine sehr gelinde Wärme beharrlich entwickelt.

Ferner, Theilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmälig fortschreitende Theilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande der Menschen, und schreiten mit ihm fort. Was *wir* in der Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten politischen und Culturverhältnissen von Europa. Soll die Theilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewusstsein, so dass das Ganze wisse, was es verlange, — so muss sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich *rein genug ausdrückte*, und sich genug *ausbreitete* durch den *Umfang der mannigfaltigen Gemüthsbewegungen*, die ihm zugehören. Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltner sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müsste. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Documente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht; — das Uebrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen.

Endlich, die Theilnahme würde sich zwar am meisten elementarisch, und am vollkommensten frei von Sprüngen entwickeln im Umgange der Kinder unter einander. Aber eben dieser ihr Umgang — richtet sich nach den Beiträgen, die jedes dazu giebt, die Beiträge nach den Beschäftigungen und Aussichten eines jeden, die Beschäftigungen und Aussichten, — wenn man sie nicht roh aufwachsen lässt, ohne Zweifel nach dem Stoff, den man ihren Gemüthern zu verarbeiten giebt. Unleugbar ist der Umgang der Knaben und Jünglinge gänzlich verschieden nach der Leitung, die sie erhalten. Macht diese Leitung *Sprünge:* — so haben sie Mühe

224.

zu folgen; sie folgen ungern, sie ziehen sich in ihre kindlichen Spiele und Umtriebe zurück; sie bestärken sich darin gegenseitig durch ihren Umgang. Irgend einmal aber *müssen* sie hervor in die Gesellschaft, in die Welt. Was Wunder, wenn sie sich auch da noch gemeinschaftlich stemmen, wenn sie, die ohne Theilnahme wie unter Fremde treten, desto unbiegsamer mit einander in ihrer Kleinlichkeit beharren, — was Wunder, wenn die Gesellschaft selbst am Ende sich aus einem lockern Haufen kleiner Parthien zusammensetzt, deren jede sich gern für sich amüsirt, und als Mittel dazu ihre Verhältnisse mit dem Ganzen braucht, wie sie kann. —

Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen euch kleine Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den grossen Kindern, den Heroën ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich unter einander, sie steigen vereint aufwärts mit der Gechichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es. — Die Alten wussten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer, sondern als Knaben. Er war der allgemeine Jugendbildner; und seine Zöglinge machen ihm keine Schande. Er konnte freilich nicht *Alles;* — und *Alles* werden wir ihm auch nicht anvertrauen. —

Denkt euch einen *europäischen* Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsre Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Partheigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es.

Man sage nicht, wir Deutschen seien ohnedas zu sehr weltbürgerlich gestimmt. ZU WENIG PATRIOTISCH; das, leider! ist WAHR; aber muss ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aussöhnen? —

Kehren wir zu den Alten! — Dichter, Philosophen, Geschichtschreiber, fallen uns hier in Eine Reihe, sofern sie sämmtlich menschliche Natur an menschliche Herzen legen. — Das homerische Epos, der platonische Dialog sind nicht *zuerst* Werke der Kunst und Bücher der Weisheit; sie stellen vor allem Personen dar, und Gesinnungen; für diese zuerst heischen sie eine freundliche Aufnahme. — Schlimm für uns, dass die Fremdlinge, die man uns empfiehlt, Griechisch reden! Das macht uns die gute Aufnahme schwer; wir müssen den Doll-

metscher brauchen; wir müssen allmälig die Sprache selbst lernen. Allmälig! Es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich. Es ist uns jetzt am Gebrauch gelegen, um so mehr, da die Dollmetscher selbst nicht eben das verständlichste Deutsch reden. Künftig, bei guter Musse, werden wir die Feinheiten der Sprache, und durch sie die Kunst der Dichtung zu erreichen suchen; jetzt zuerst bleibt uns Beides gleich fern; die Fabel soll uns NUR *unterhalten*, die Personen aber sollen uns *interessiren*. Zu dem Ende bedarf es allerdings einer gewissen philologischen Geschicklichkeit des Lehrers, gerade damit er dem grammatischen Unterricht die engsten möglichen Schranken setzen, *innerhalb* derselben aber das Begonnene *mit strengster Consequenz* durchführen könne. Jedoch diese Geschicklichkeit muss hier durchaus nichts weiter als den Ruhm *guter* DIENSTE erwerben wollen. Dass Homer die ältesten bekannten Formen der griechischen Sprache darstelle, dass die Construction äusserst einfach und leicht, dass der antiquarische Gewinn für alle weitern Fortschritte in der Literatur entscheidend sei, diese Bemerkungen sind wahr; aber hier haben sie kein Gewicht. Möchte die Schwierigkeit doppelt und der gelehrte Gewinn halb so gross sein; die vorigen Gründe würden in ihrer unvergleichbaren Stärke beharren. Aber es kommt darauf an, mit welchem *Gemüth* man sie auffasst. —

Dreierlei ist zu thun, um diesen speciellen Theil der Erziehungskunst auszuarbeiten. Man muss die *Auswahl* bestimmen; — hauptsächlich aus Homer, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch; aus Sophokles und Euripides, und aus Plato; wie auch aus den Römern, die, sobald sie vorbereitet sind, sich anschliessen müssen. Man hat zweitens die *Lehrart* genau zu bezeichnen; — und *drittens* bedarf es gewisser Hülfsschriften für Alles, was als begleitende Erzählung und Betrachtung vortheilhaft nebenher gehen könnte. Ohne dabei zu verweilen, erinnere ich nur, dass von Homer nicht füglich die rohere Ilias, aber die ganze Odyssee, mit Auslassung einer einzigen längern Stelle im achten Buche, (über einzelne Ausdrücke schlüpft man leissen Fusses hinweg,) von Sophokles ziemlich früh der Philoktet, von Xenophon die historischen Schriften, (*nicht aber* die wahrhaft *unmoralischen* Memorabilien, die ihren Credit der Glückseligkeitslehre verdanken,) — von Plato schon im spätern Knabenalter, nach ein paar leichten Dialogen, die Re-

publik gelesen werden kann. Diese letztre ist dem *erwachenden* Interesse für die grössere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie eben so wenig, als Homer einem *Jünglinge*, der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft! Plato *der Ideenlehrer* und Homer *der Dichter* bleiben allerdings dem *reifern* Alter; aber verdienen etwa diese Schriftsteller nicht, *zweimal* gelesen zu werden? Hat etwa der Jugendlehrer nicht das Verweilen und das Ueberweggleiten in seiner Hand? —

Genug über den synthetischen Unterricht im allgemeinen! Er wird früh anfangen müssen, und sein Ende ist nicht zu finden. Fühlbar aber wird er machen, dass Eltern und Jünglinge den Termin der Bildungsjahre weiter als nach heutiger Sitte hinausrücken müssen, — denn sie werden wohl nicht die kostbaren Früchte einer langen Mühe halbreif dem Zufalle preisgeben wollen. Für die Meisten wäre eben das ein Grund, nicht anzufangen; aber es giebt deren, die das Beste wollen, wenn es nur zu finden ist.

Wird aber ein Erzieher zu spät gerufen, und findet er nicht etwa auch eine verspätete Kindlichkeit unverdorben vor (welches sich selten einmal trifft): so lasse er die Griechen; so traue er überhaupt mehr dem analytischen Unterricht! Nur dass er alsdann nicht auf einmal die angehäuften *grossen* Massen in die *kleinsten* Theile zerlegen wolle; vielmehr müssen die Vertiefungen Anfangs parthienweise umhergehen, dann, bei fortgesetztem Gespräch, (zu welchem allenfalls aus dem schon vorhandenen Gesichtskreise gewählte Bücher, die man gemeinschaftlich liest, ungezwungen veranlassen mögen,) muss, unter beständigem Tasten nach den beweglichen Stellen des Gemüths, eine Parthie nach der andern ihre kleinern Glieder hergeben, damit man nicht sowohl corrigire, als vielmehr nur den Menschen seines Vorraths inne werden lasse. Ist er nun sich selbst ein Gegenstand der Betrachtung geworden, so wird es sich zeigen, wie er sich gefalle? wie viel Kraft er besitze? wo und wie man ihm noch synthetisch Hülfe leisten könne? —

Dem bloss-darstellenden Unterricht werden wir, wie oben bemerkt, statt aller Regel die Munterkeit und den Beobachtungsgeist des Lehrers wünschen müssen. Auf den analytischen und synthetischen Unterricht sollten die im vorigen Capitel entwickelten Begriffe combinatorisch angewendet werden. Man erinnere sich, dass hier nur eine Skizze versprochen ist; und man erwarte nicht die FEINERE ARTICULATION des Unterrichts in den engen Fächern einer Tabelle.

II. Analytischer Gang

Empirie.

Das *Zeigen*, Benennen, Betasten- und Bewegen-Lassen der Dinge geht Allem voran. — Es zieht sich von dem Ganzen immer mehr in die Theile, und in die Theile der Theile. Man *associirt* die Theile, indem man ihre Lage unter einander bestimmt. Man zerlegt Sachen in ihre Merkmale, und associirt die Merkmale durch Vergleichungen. — Ist das Mannigfaltige eines Erfahrungskreises auf diese Weise einzeln hinreichend bearbeitet: so zerlegt man die Ereignisse, welche beim Zusammenstoss des Verschiedenen entstehen, in die Veränderungen, die jedes Einzelne leidet. Man entwickelt den Gebrauch, welchen der *Mensch* von den *Dingen* macht. Die Begriffe von Ur-

Speculation.

Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises stösst allenthalben auf Andeutungen eines gesetzmässigen Zusammenhangs der Natur der Dinge, auf Andeutungen von Causalverhältnissen. Ohne Frage, ob diese Andeutungen objectiv gültig, ob sie transscendent oder immanent zu erklären seien: liegt der Jugendbildung daran, dass sie aufgefasst werden, wie sie vorkommen; dass wie mit den Blicken des Physikers oder des pragmatischen Historikers (nicht des fatalistischen Räsonneurs) der Consequenz der Natur in allem Verlauf der Begebenheiten nachgespürt werde. — Die ersten Schritte macht ein *Zeigen*, ein *Hervorziehen* des Zusammenhangs von Mittel und Zweck, wie von Ursache und Wirkung. Hiebei muss sich das Verhältniss der Bedingtheit

Geschmack.

Das Aesthetische — (unter welchem Namen ich das Schöne, das Erhabene, das Lächerliche, sammt den Nüancen und Gegentheilen davon, zusammenfasse) — entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse, wie andre Massen. Zuerst ist das Bunte, das Contrastirende, das Bewegte, für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen, und trifft man sie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regsamen Stimmung: dann ist es Zeit zu versuchen, ob man sie mit dem Schönen *beschäftigen* könne. Man *zeige* also zuerst auf das Schöne, indem man es *heraushebt* aus der Menge des ästhetisch Unbedeutenden. Alsdann fange man an, es zu zerlegen; nämlich in *solche* Partieen, deren jede für sich noch

des Unterrichts.

Theilnahme an Menschen.

Die Zerlegung des Umgangs zur Erweckung der Theilnahme an einzelnen Menschen hat zur Hauptidee: Zurückführung der Gesinnungen, — der minder guten wie der bessern, — auf *natürliche* Regungen, deren MÖGLICHKEIT *jeder in seinem eignen Bewusstsein antreffen,* mit denen er demnach auch *sympathisiren* könne. Aber wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eignen voraus. Demnach zerlege man die jugendliche Seele sich selber; sie entdecke in sich den Typus menschlicher Gemüthsbewegungen. Auch den *Ausdruck* muss

Theilnahme für Gesellschaft.

Betrachtungen über die Convenienzen des Umgangs, und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Nothwendigkeit, dass Menschen sich unter einander schicken und helfen. Auf diese Nothwendigkeit gestützt, erkläre der Unterricht die Formen der gesellschaftlichen Subordination und Coordination. Um hier *anschaulich* zu sein, ergreife er vor allem das nächste Beispiel, den Zögling selbst; diesen stelle man in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz, und lasse ihn die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden. Indem die Theil-

Religion.

Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen ist das wesentliche Naturprincip aller Religion. — Man lasse *hinschauen,* wo Menschen das Gefühl ihrer Grenzen äussern; man deute jeden Uebermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke. Der Cultus werde als ein lautes Bekenntniss der Demuth dargestellt; Vernachlässigung des Cultus hingegen führe, — wohin sie wirklich führt, — auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe wendet.

Empirie.

sache und Wirkung, Mittel und Zweck, welche nicht hieher gehören, können füglich dabei vermieden werden; die Empirie hat es nur mit der Folge der Begebenheiten, mit dem Verlauf ihrer Reihen zu thun. — Gegenstand dieser Zerlegungen ist in den frühern Jahren auf der einen Seite der menschliche Körper (auch unter den *äussern* Gegenständen der wichtigste, denn man fühlt nicht bloss den eignen, man sieht auch die Körper andrer Menschen;) auf der andern Seite die Summe der Dinge umher, Hausgeräth, Pflanzen, Thiere u. s. w. Mit dem menschlichen Körper hängt menschliches Thun und Leiden zusammen, nebst den nächsten und einfachsten Verhältnissen der Menschen

Speculation.

und Abhängigkeit durch *veränderte Versuche mit verändertem Resultat* verrathen; wie wenn man eine Maschine langsamer und schneller dreht, und hier und dort eingreift, um zu sehen, welche Räder folgen und welche nicht. Dazu muss man das Resultat in der Gewalt haben; und es muss die Aufmerksamkeit anziehen, also nicht zu gemein, noch zu betäubend sein. — Man *associire* die *vorher* einzeln dargestellten Versuche, und zeige sie associirt; als den Pendel mit dem Räderwerk in der Uhr, die mechanisch erregte Wärme mit der Explosion des Pulvers beim Schiessgewehr; die Expansion der Dämpfe mit der Contraction durch Kälte bei der Dampfmaschine u. s. w. Man sehe dabei nach, wo jedes bleibt, was aus jedem wird; man vergesse nicht die *Rückstände;* man

Geschmack.

einen Werth für den Geschmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachsenen Strauch vor sich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abschneiden, davon eben so ein Blatt, und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der sich ebenfalls die Blätter ablösen und einzeln vorlegen lassen. Falsche Zerlegungen — z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt, — muss der Zögling beachten und rügen. So muss das einfachste Schöne, — es muss die Articulation des zusammengesetzten, — es muss bei der Wiedervereinigung das neue Schöne der entstehenden Umrisse einzeln gefasst und *associirt* werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck,

Theilnahme an Menschen.

sie deuten lernen, wodurch menschliches Gefühl sich zu Tage legt; zunächst den unwillkürlichen; aber allmälig auch das Maass und Gewicht der conventionellen Bezeichnung. Es muss sich daran eine Sorgfalt knüpfen, sich im eignen Betragen Andern immer deutlich darzustellen, Missverständnisse und unvorsichtige Kränkungen zu verhüten. — Diese Anfänge einer *dem innern Sinn anschaulichen* Psychologie müssen sich mit dem Umgange, mit der Kenntniss der Menschen *continuirlich* erweitern und das Gemüth mehr und mehr beschäftigen. Es

Theilnahme für Gesellschaft.

nahme dies Gefühl in die Auffassung der gegenseitigen Abhängigkeit Aller hinüberträgt; und indem der *continuirliche* Umlauf der gesellschaftlichen Bewegung, sammt allem Schwanken vorwärts und rückwärts, immer klärer erkannt, immer erwartungsvoller durchblickt wird: muss die ALLGEMEINE ORDNUNG dem Knaben theuer werden, und unverletzlich, und werth der Aufopferungen, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. *Erhebt* sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter: dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an *Vaterlandsvertheidigung*

Religion.

Continuirliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtuugen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Werth der Güter, das Verhältniss zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Möglichkeit der Frugalität, die Ruhe dessen, der wenig braucht, — die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfniss entgegenkommt, den Fleiss möglich macht, und im *Ganzen* belohnt, wiewohl sie verbietet, an dessen einzelnen Erfolgen

Empirie.

unter einander. — Hier greift der darstellende Unterricht ein; er erweitert die Kenntniss der Natur und des Menschen durch die ersten Anfänge von Länder- und Völkerkunde. Daraus wird allmälig Geographie und Naturgeschichte, wobei immer das Zeigen und Associiren dem *Lehren* vorausgeht. Daneben geht die empirische Menschenbeobachtung aus der nahen Umgebung leise fort. — Analytische Uebungen in der Muttersprache müssen durch den ganzen Umfang derselben angestellt werden, um der Orthographie, dem Styl, und der allgemeinen Grammatik vorzuarbeiten; und selbst um Begriffe vorläufig zu scheiden. — Was gezeigt und associirt ist, bekommt durch bestimmt

Speculation.

betrachte die GESAMMTHEIT DER FOLGEN, oder bemerke den Punct, wo ihr Verlauf sich der Beobachtung entzieht. — Aber auch wie *Menschen* auf einander rechnen, und in ihren Arbeiten einander voraussetzen, oder störcn, im *Hause*, in der *Oekonomie*, in den *Gewerben*, im *Staate*, — associirt wieder mit dem todten Mechanismus der dienenden oder schadenden Naturkräfte, — dies Alles muss, wo es sich in der Erfahrung oder im beschreibenden Unterricht findet, sorgfältigst ausgezeichnet, der ruhig verweilenden und hin und her prüfenden Beschauung hingelegt, keineswegs aber dem flüchtigen Ansehn, dem Staunen, dem Schreck, oder auch selbst einer voreiligen Andacht preisgegeben werden. — Grenzscheidungen unter Begriffen, Suchen nach Definitio-

Geschmack.

die Idee von der Diction, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung habe stets den *Schein einer Hülfe zur Synthesis*, denn dahin strebt das auffassende Gemüth; man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen. Auch fange man nicht mit zu grossen Gegenständen an; das Einfachere ergiebt klärere Geschmacksurtheile. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgange, im Anstande, im Ausdrucke, zeige man auf das Schickliche, und *verlange es in soweit* von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen. Dies wird so viel besser gehen, je weiter alle aufgedrungene Ziererei entfernt blieb; und je reinere Stimmung man im allgemeinen zu erhalten weiss. — Das *Lehren* ästheti-

Theilnahme an Menschen.

muss daraus immer mehr jede menschliche Erscheinung *erklärlich* werden, jeder Widerwille, als gegen fremdartige Wesen, immer unmöglicher, die Anschliessung an alles Menschliche immer inniger werden. — Aber selbst dazu gehört: dass, wie in einem verklärenden Spiegel, jeder menschliche Zug erkennbarer, also vollendeter in seiner Art, minder verwischt als im *gemeinen* Leben, — einer poetischen *Erhöhung angenähert,* — in dem nachahmenden, allein nicht fortgerissenen — Gemüthe sich darstelle: — ohne gleichwohl ins Fabelähnliche, über das

Theilnahme für Gesellschaft.

das Gemüth zu heben bei dem Blick auf das MILITÄR, — dies glänzende Schauspiel des Staats, das, von früh auf, die Augen der Jugend so lebhaft beschäftigt, und leicht der Erziehung nachtheilig wird, wenn nicht der Unterricht den Aufreizungen des wilden Ungestüms und der Eitelkeit hinreichende Gegengewichte giebt. — Allem Glanz, den dieses und andre Institute des Staats von sich werfen, setze der Unterricht die stete Erinnerung entgegen an die *wirkliche Kraft,* welche der *brave Mann* zu seinem Posten mitbringen, — und an die *wirklichen Schranken,*

Religion.

zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines *teleologisches Suchen,* das aber in der Sphäre der Natur bleiben, und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muss.

Ueberhaupt soll der Geist FEIERN in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen, soll er hierher zur Ruhe kehren. Aber für das *Hohe* der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit Vielen, die *Kirche,* willkommen. Nur bleibe er auch hier *nüchtern* genug, um *phantastische* und *mystische* Gaukeleien, vollends Affectationen des Mysticismus, als tief unter der

Empirie.

zusammenstellende Recapitulation die *Lehrform;* und wo es sich frägt, welche Stelle in der Lehrform, — etwa in der Classification, diesem oder jenem gebühre, da wird eine Spur des *Philosophirens* eintreten.

Speculation.

nen, — Entwickelung der eignen Gedanken können sich später damit vereinigen. — Das *Lehren* und *Philosophiren* gehört hier der Physik und endlich den speculativen Systemen.

Geschmack.

scher Zerlegungen nach Kunstregeln, und das *Philosophiren* darüber ist meistens misslich.

III.

Synthetischer Gang des Unterrichts.

Vorerinnerung.

Der synthetische Unterricht giebt eine Menge neuer Vorstellungen, und hat sie zu verarbeiten. Er beobachte beständig, ob er auch das Gemüth *zu sehr erfüllt,* oder *zu leer lässt;* man wird hier nicht bloss die Fähigkeiten, sondern auch die Disposition zu verschiedenen Stunden sehr verschieden finden, und sich darnach richten müssen. Ferner wirke Regierung und Zucht, vor allem aber die *eigne, ganz der Sache gegenwärtige Sammlung des Lehrers* dahin, dass ein Streben rege sei, gleich im ERSTEN Augenblick GANZ und RECHT zu fassen, reinlich und sauber Alles aufzunehmen. Endlich *hüte* man sich, *auf neugelegtem Grund* ZU RASCH *fortzubauen.* Was heute klar wurde, ist morgen wieder dunkel, und wer sich an das Einzelne noch mühsam besinnt, kann es nicht compliciren und anwenden. Was nun die Elemente betrifft, so sorge man wo möglich, dass sie lange vor dem Gebrauch bereit liegen; auch baue man immer mit etwas *breitem* Grunde; damit hie und dort zu thun sei, und Abwechselung entstehe. Was aber die Complication anlangt, so ist es sehr wichtig, mit deren Formen, sofern es sein kann, das Gemüth besonders zu beschäftigen, damit es die Wege der Verknüpfung voraussehe und selbst suche.

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Wirkliche und folglich auch *über die Theilnahme selbst,* hinaus zutreten. Classische Dichter machen das verständlich.

Theilnahme für Gesellschaft.	*Religion.*
in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muss.	Würde des Gegenstandes zu verschmähen.

Anmerkung. Zur Nahrung der Theilnahme im Knabenalter hat der darstellende Unterricht *historische Erzählungen;* — lebhafte biographische Schilderungen von Menschen und Menschenhaufen. Nur Nichts von neuerer Politik!

Synthetischer

Empirie.

Man *zeige* schon sehr früh an unzähligen *Beispielen* die *combinatorischen* Operationen, am meisten das VARIIREN, welches wohl am öftersten gebraucht wird. Ganz unabhängig davon zeige man auch die *Reihen* der Merkmale sinnlicher Dinge, dergleichen man z. B. in Lehrbüchern der Mineralogie bemerkt findet; als die Reihen der Farben, Grade der Schwere, Härte, u. s. w. Hieher gehören auch die räumlichen Formen. Zuerst Viereck und Kreis, als welche sich am öftersten an den umgebenden Geräthen ohne Zerlegung darbieten. Dann Winkel. Dabei nutze man die Zeiger der Uhr; die Eröffnungen der Thüren und Fenster u. s. w. Winkel von 90°, 45°, 30°, 60°, müssen zuerst ausgezeichnet werden. Geläufigkeit darin setzt mein ABC der Anschauung voraus, welches hier seinen Platz hat. — Statt aller Beispiele über das combinatorische Construiren der Dinge aus den Reihen der Merkmale, welchem ein freies *Associiren* dieser Reihen vorangehen muss, oder über die, auf den combinatorisch gelegten Grund zurückgehende Analysis

Speculation.

Das Auffinden der *Beziehungen*, oder die Synthesis *a priori*, setzt, in allen Fällen von Bedeutung, vorher gefühlte Schwierigkeiten, — Vertiefung in speculative Probleme voraus. Der *reelle Boden dieser Probleme* aber ist die Erfahrung, die äussere und innere; — ihn sollte eigentlich die Jugendbildung als solchen in Besitz nehmen, so breit er ist. Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises führt auf Reihen von Causalitäten, deren Anfang nicht zu finden ist, weder in der Weite, noch in der Tiefe der Welt und des Bewusstseins. Die physikalischen Naturkenntnisse führen auf eine Menge von *Hypothesen*, aus denen synthetisch in die Natur zu-

Geschmack.

So wenig gehäufte philosophische Lectüre Philosophen bildet, eben so wenig erzeugt sich Geschmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunstwerken, selbst wenn die letztern wirklich classisch sind. Zahllose einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüth in stiller Achtsamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den ästhetischen Sinn; — meistens nur noch eine Art davon, nur *diesen* oder *jenen* Geschmack. — Noch VORHER, EHE die jugendliche Seele starken Eindrücken ausgesetzt wird, die als *Reminiscenzen* ankleben könnten, muss sie die einfachen Verhältnisse, die ästhetischen Bestandtheile der grössern Compositonen, leise ver-

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Den Menschen *überhaupt*, — dem MENSCHLICHEN, so *vielfach* es *ist*, und *uns begegnen möchte* und *werden könnte*, — gebührt eine Theilnahme, die sich nicht bloss analytisch aus dem Umgange mit bekannten oder dargestellten Individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen Gattungsbegriffe, *Menschheit*, leichthin aufnehmen lässt. Nur diejenigen besitzen sie zum Theil, und können sie einigermaassen mittheilen, die zahllose mannigfaltige *Bilder* der Menschheit in sich selbst *erzeugt* haben; — nur die Würdigsten unter den *Dichtern*, und, ihnen zunächst, den *Historikern*. Wir suchen bei ihnen die *klärste Anschauung allgemeiner psychologi-*

Theilnahme für Gesellschaft.

Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muss die gesellige *Fügsamkeit* und *Unfügsamkeit* der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der *Noth*, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Hinweisungen auf das, was gehörig verbündne Menschen darstellen und wie sie *sich* darstellen können, wie aber keiner allein etwas Grosses zu werden, vollends zu leisten, im Stande sei, — wie jeder, IN und AUSSER sich, immer nur das verarbeite, was Zeit und Umstände ihm darreichen, —

Religion.

Die Idee von Gott zu erzengen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunct der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muss diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüth anfängt, einen Ueberblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizonts hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Er-

Empirie.

gegebener Dinge, (welche dahin gehört, wo *viele* denkbare Complexionen in der Wirklichkeit *fehlen,*) nur ein Wort über *Grammatik*; namentlich über das Conjugiren. Hier sind erstlich zu unterscheiden die allgemeinen Begriffe, welche sich dabei compliciren, Person, *numerus, tempus, modus, vox,* — von den Sprachzeichen, wodurch diese oder jene Sprache sie angiebt. Es ist ferner zu unterscheiden das Deutlichmachen der einzelnen Begriffe und ihrer Reihen vom Entwickeln des *typus* der Conjugation, welcher bloss aus dem *Variiren* jener Reihen entsteht. Aber dieser *typus* entwickelt sich von selbst, wenn ausser den Begriffen auch die *Form* des Variirens, unabhängig von aller Grammatik, schon bekannt war. Will man nun eine einzelne Sprache, z. B. Griechisch lehren, so zeigt man, nach jenen allgemeinen Vorbereitungen, zuerst die am meisten *constanten* Kennzeichen, als des Futurum, Perfectum, des Conjunctivs, Optativs u. s. w., und lässt sie an einzelnen Worten aufsuchen; dann durchgeht man die minder constanten Kennzeichen, als

Speculation.

rückzugehen man gewöhnlich nicht ohne Anstoss versucht. Man *zeige* diese Hypothesen und jene Probleme, einzeln, nach Gelegenheit; man beschäftige die Phantasie damit, und lasse den Vorstellungsarten Zeit, sich aufzuklären, so weit sie können, oder sich wenigstens mannigfaltig zu *associiren.* Allmälig ziehe man aus den Problemen, welche unmittelbar das *Reelle* zu betreffen schienen, die BEGRIFFE hervor; und mache bemerklich, dass der Denker hier in den Verwickelungen seiner eignen Gedanken befangen sei, dass er folglich sie zu behandeln die rechte Methode besitzen müsse. Hier kann die Logik eintreten. Das Studium

Geschmack.

nommen haben. Dies gilt für jede der neben und über einander liegenden Sphären der Künste. Das Vernehmen der Verhältnisse hängt ab von der Klarheit und Reife der Auffassung; das Gemüth muss afficirt, nicht hingerissen, — es muss leicht, nicht stürmisch bewegt sein. — Man umringe es also mit den *Materialien* der Verhältnisse, — mit denen, welche in dem jedesmaligen Fassungskreise vollkommen enthalten sind. Man *associire* dieselben auf allerlei Weise. Man *zeige* die einfachen Verhältnisse selbst, wenn man im Besitz derselben ist, (wie in der Musik.) Aber man sorge auch für die ästhetische Stimmung. Nicht alle

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

scher Wahrheit. Aber diese Wahrheit ist *continuirlich* modificirt nach andern und andern Zuständen der Menschen in Zeiten und Räumen. Und die *Empfänglichkeit* für sie modificirt sich continuirlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, dass *diese* und *jene* Modificationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. Darum ein CHRONOLOGISCHES AUFSTEIGEN VON DEN ALTEN ZU DEN NEUERN! — Dies Aufsteigen wird sich von selbst *seitwärts* ausbreiten, und die *allmäligen* DIVERGENZEN DER INDIVIDUALITÄTEN bei *erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter* Cultur dem Gemüthe nahe bringen. Auch das *Schiefe*

Theilnahme für Gesellschaft.

müssen ein disponirendes Interesse anregen, jener Fügsamkeit gemäss die Menschen so anzustellen und anzuhalten, wie es nöthig ist, damit sie zu ihren eignen bessern Zwecken vorwärts schreiten können. Aber der Unterricht muss hiebei die ganze, der unverdorbenen Jugend natürliche, Bescheidenheit in Anspruch nehmen; er muss die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden; und ihm das Unfügsame der *Räsonnirsucht* zeigen, welche mit vieldeutigen Reden müssige Leerköpfe füllt, und in kritischen Momenten die

Religion.

innerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit Allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunct der Persönlichkeit zurückliess. — Immer von neuem muss diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die *letzte Voraussetzung* eines jeden Mechanismus, der sich irgend einmal zur Zweckmässigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisirend, die Eigenschaften der Gottheit. Es *darf* mit der Gottheit reden, wie mit seinem Vater. Dem

Synthetischer

Empirie.

Anomalien, welche besonders gelernt werden müssen. So *beschäftigt* man den Geist mit der Conjugation, man *associirt* ihm *auf alle Weise* das Mannigfaltige derselben, *ehe* man zum Auswendig-*Lernen* schreitet; wiewohl auch dieses nicht entbehrt werden kann. Bei hinreichender combinatorischer Uebung lässt man den *typus* in andre und andre Formen bringen, welches geschieht, indem man die Anordnung der Reihen bei der Variation verändert. — Ein noch viel leichteres Beispiel wäre die musikalische Notenschrift, wo die Reihe der Tonzeichen mit der der rhythmischen Zeichen variirt wird. — Man wird aber auch diese Uebungen in der *Botanik, Chemie,* Mathematik und Philosophie wieder gebrauchen; man wird durch ihre Hülfe allein das Gerüst der Wissenschaften richtig darstellen, Classificationen richtig *lehren* und darüber *philosophiren* können.

Der combinatorische Blick, — überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen, wo Vielerlei zugleich bedacht sein will, — kommt dem Unterricht noch besonders zu Statten bei syn-

Speculation.

der *Mathematik*, (für welche schon das ABC der Anschauung die gegenseitige *Abhängigkeit* gewisser Grössen vorbereitend bemerkt,) muss alsdann längst eine bedeutende Stufe erreicht haben. An ihr muss wenigstens das logische Schliessen durch Mittelbegriffe, sowohl in der Analysis, als in der Geometrie, längst bis zur Fertigkeit geübt sein. Nun komme das Studium speculativer Systeme hinzu, (angefangen am besten von den ältesten und einfachsten;) und es knüpfe sich daran das *psychologische* Interesse für menschliche Meinungen. Die Synthesis *a priori selbst* zu *lehren*, wird man gewiss der Erziehung erlassen;

Geschmack.

Kraft darf sich zwischen Lernen und körperlicher Thätigkeit theilen, äussere Wildheit muss eingeschränkt werden. Freies, belebtes Gespräch führt jener Stimmung am nächsten; sinniges Alleinsein hilft sie vollenden. — Regt sich der Geschmack, so muss man die Phantasie zu beobachten suchen. Dazu hilft ein vertrauliches Verhältniss. Für seine Eröffnungen sei der Zögling besonders hier einer gefälligen Aufnahme gewiss, ohne scharfen Tadel, aber auch ohne lebhaftes Lob. Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

und *Künstlich-Schlechte*, auf welches man bei diesen Divergenzen stösst, dargestellt in solcher Folge, und mit allen seinen Gegensätzen und Widersprüchen, wird den ansteckenden Einfluss verlieren, den es auf die Unvorbereitcten zu äussern pflegt, welche, ohne sichere Richtung umhersuchend nach Bildung, so leicht geblendet und oft so gefährlich *gerührt* werden. Auf den *Höhen* der menschlichen Ausbildung fortschreitend, wird man, angelangt bei unsrer heutigen Literatur, die niedern, sumpfigen Stellen derselben leicht vorbeigehen; und damit hängt ein bedeutender Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt zusammen. Endigen wird der ganze Gang

Theilnahme für Gesellschaft.

öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt. — Alles Vorlaute und Vorschnelle verschmähe das gesellschaftliche Interesse; es verbinde sich dagegen mit einer *ökonomischen* Besinnung höherer Art, welche die Zwecke ausgleicht, und Schwierigkeiten gegen Opportunitäten berechnet. Nicht bloss was den *Verkehr* angeht, — der Reiz natürlicher und künstlicher Bedürfnisse, der ihn belebt, die öffentliche Macht, die ihn beschützt oder drückt, die verschiedenen Zweige der Administration im Staat, — sondern auch was Menschen *ge-*

Religion.

Knaben müssen, in immer steigender Deutlichkeit, die Alten bekennen, dass er ihren Göttern, ihrem Schicksale nicht angehören könne. Er empfange früh, aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. — Man zeichne ihm die Epoche des Sokrates aus, wo das Schicksal (REELLE VORBESTIMMTHEIT OHNE CAUSALITÄT UND WILLE) von der damals neuen Idee der Vorsehung anfing, verdrängt zu werden. Man vergleiche ihm unsre positive Religion mit der, in wel-

Empirie.

tactischen Sprachübungen, — und bei der Auffassung des ***Skelets der Geschichte.*** Dieses zu *erlernen* ist eine eigne Beschäftigung des spätern Knabenalters, welche von dem *theilnehmenden Umfassen* historischer Erzählungen, deren manche hier vorausgegangen sein sollen, *ganz gesondert werden muss.* In dem Skelet liegen mehrere Reihen von Namen, die zur Chronik der einzelnen Länder, und wenn man will, zur Chronik der Kirche, der einzelnen Wissenschaften und Künste gehören, neben einander: und es kommt darauf an, nicht nur die einzelnen Reihen geläufig verfolgen, sondern sie auch zu zweien und dreien, wie man will, verknüpfen zu können. — Etwas Aehnliches würde sich von *rechtlichen* Verhältnissen und den *positiven* Bestimmungen über dieselben sagen lassen; wovon einige Kenntniss zu erhalten schon dem frühern Jünglingsalter wohlthätig ist, weil dadurch die Aufmerksamkeit aufs wirkliche Leben geschärft, und die künftige Besorgung eigner Angelegenheiten erleichtert wird.

Speculation.

genug wenn der Jugendlehrer ihr unpartheiisch vorarbeitet. — Die Anfänge des Speculirens können einen *gesunden* Jüngling (und selbst den ältern Knaben) zwar wohl zu *viel,* und zu sehr *ausschliessend,* — aber an sich nie zu *lebhaft* beschäftigen, — *so lange* sie nicht andre Interessen ins Spiel ziehen, und dadurch *drückend* und *beunruhigend* werden. *Sobald* sich dies ereignet, muss man sie durch andre Beschäftigungen kräftig unterbrechen. Die speculative Stimmung ist dann ohnehin für dasmal verdorben.

Geschmack.

Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Production zur andern fortgelenkt. — Auf dass er nicht zu früh in *seinen* eignen Geschmack versinke: dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen, periodisch wieder aufgesucht, leisten der eignen Fortbildung einen Maassstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum vesten Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muss er die ganze Kraft seines eigenthümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen.

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

bei dem Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen, was die Menschheit sein sollte; nebst der vermittelnden Ueberlegung, *wie* sie es werden könnte, und was dafür der Einzelne zu thun habe? — Vom *Moment* etwas mit Ungestüm zu fordern oder ängstlich zu erwarten, ist übrigens am wenigsten demjenigen natürlich, welcher mit grossem Schritt die Zeiten durchwanderte, und allenthalben dieselbe Menschheit erkannte. Selbst wenig bewegt vom Wechsel, wird er auch andre so frei zu machen suchen, als unsre Natur es gestattet. Dies ist das Höchste der Theilnahme.

Theilnahme für Gesellschaft:

meindet, Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen, — werde zusammen in Betracht gezogen. — Eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege, muss den Jüngling erst jeden Beruf kennen lehren, ehe er selbst einen wählt: — welches mit vester Bestimmtheit, nicht spät genug geschehen kann. — Den gewählten Beruf muss das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohlthätige Wirksamkeit.

Religion.

eher Plato die griechische Jugend auferzogen wünschte. — Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muss ihn hüten, dass er es nie wünschenswerth finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muss rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (so fern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht.

IV.

Ueber Lehrpläne.

Der erste Blick giebt zu erkennen, dass die vorstehenden Tabellen kein Lehrplan sein sollen; da in denselben so Vieles vorkommt, was gar keine veste Stundenfolge gestattet, sondern vielmehr *auf Gelegenheiten* RECHNET, wo es irgend einem Unterricht beigemischt werden könne. DER LEHRPLAN IST DIE VERANSTALTUNG DIESER GELEGENHEITEN. Nicht eher kann er entworfen werden, als bis der Erzieher den hier bezeichneten Gedankenkreis reiflich erwogen, *sein* gesammtes Wissen in denselben eingeführt, und nun noch die Bedürfnisse *des Zöglings* hinreichend erforscht hat. Von so vielen Zufälligkeiten, die mit der allgemeinen Idee vielseitiger Ausbildung nichts gemein haben, muss der Lehrplan sich abhängig machen, um wirksam zu werden. Denn diese Wirksamkeit kommt zusammen aus den individuellen Kräften des Erziehers und des Zöglings; diese, wie sie sich finden, müssen aufs beste benutzt werden.

Vieles hängt davon ab, wie weit und *wie* der Zögling *entgegenkommt*. Ein Unterricht, der früh anfängt, und der hauptsächlich synthetisch sein wird, kann sich ziemlich verlassen auf die Gewalt, die er ausübt durch das, was er giebt. Aber dem analytischen Unterricht *sollte eigentlich der Zögling selbst den Stoff darreichen*, besonders in spätern Jahren, wo die Masse der gemeinen Erfahrung abgenutzt, und nur dasjenige der Zerlegung werth ist, was schon in die Tiefe des Gemüths sich eingesenkt hat. — Dem gemäss erklären sich leicht die Erfahrungen, dass bei erwachsenen Jünglingen, WENN *sie sich offen äussern*, die pädagogische Einwirkung sehr schnell und besonders im Anfange, (so weit die Analysis trägt,) fast wunderbar gelingt, — wenn sie im Gegentheil zurückhalten, alle Bemühung verloren geht! —

Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist *Gespräch*, angesponnen und in Gang erhalten durch eine freie Lectüre, und, wenn es sein kann, gehoben durch schriftliche Aufsätze, die Zögling und Erzieher einander gegenseitig vorlegen. Die Lectüre muss aus einer schon bekannten Sprache sein, mancherlei Berührungspuncte mit dem Zögling haben, und an sich nicht in dem Grade interessiren, dass die häufigen

Unterbrechungen, — die vielleicht langen Abschweifungen, die sie sich gefallen lassen soll, — widrig werden könnten. Die Aufsätze müssen nicht lang und nicht künstlich sein, aber mit aller Sorgfalt den Stoff, *welchen sie im Gespräch fanden*, klar und kenntlich hinstellen, und ihren Hauptgedanken deutlich und frappant aussprechen. Sie müssen beweisen, dass das Gemüth *vertieft* war in seinen Gegenstand. Trifft es der Lehrling schlecht, so mag der Lehrer es besser machen. Er mag, wo es nöthig ist, Wetteifer und Disput aufbieten, um die Schlaffheit anzuspannen, — nur dass er sich nicht selbst dabei erhitze! — Auf dergleichen Uebungen muss eine verspätete Jugendbildung das meiste Gewicht legen, und sie so umherzuwenden suchen, dass sie auf alle Seiten des Interesse nach und nach treffe. Um aber das Gemüth *auszufüllen*, kann man irgend einen lebhaft darstellenden Unterricht hinzufügen; auch einige an sich unbedeutende, aber so sehr als möglich contrastirende Nebenstudien zusetzen. — Dies wird die ganze, anscheinend planlose Form des Lehrplans DA sein, wo die Erziehung ihre schönsten Rechte schon verloren hat; aber als Zusatz werden jene Uebungen auch bei einem sonst synthetisch fortschreitenden Unterricht fast unentbehrlich sein; schon damit der pädagogischen Wachsamkeit nicht verborgen bleibe, was sich im Innern bereitet.

Fängt der synthetische Unterricht zur rechten Zeit und mit voller Hoffnung an: so findet er leicht in den vorigen Entwickelungen die ZWEI HAUPTFÄDEN, die von einem Extrem der Erziehung zum andern laufen, und nie aus der Hand gelegt werden sollen. Geschmack und Theilnahme erheischen das chronologische Aufsteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu sorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechischen, für das mittlere den Anfang in der römischen, und für das Jünglingsalter die Beschäftigung mit den neuern Sprachen anordnet. — Speculation, und Empirie, so fern sie von jener beleuchtet wird, erfordern vor Allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik. — Als Hauptpuncte, welche in den Anfängen dieser beiden Reihen hervorragen, wage ich die Odyssee und das ABC der Anschauung zu nennen. — Als dritte Reihe kann man eine Folge von heterogenen Studien ansehen; unter welchen Naturgeschichte, Geographie, historische Erzählungen, und Vorbereitung auf positives Recht und Politik, — die wich-

tigsten sein werden. Unter ihnen soll nicht eben das Frühere geendigt sein, ehe das Spätere anfängt; nur *die* Perioden werden einander folgen müssen, da jedes Einzelne sich im Gemüthe *vorzugsweise geltend* macht. Und jedes bedarf einer solchen Periode, um sich für immer vestzusetzen. — Nimmt man die beschriebenen Uebungen hinzu, welche dem analytischen Verfahren von Zeit zu Zeit gewidmet werden müssen, so hat man die Hauptzüge beisammen für den vollständigen Plan des erziehenden Unterrichts; und es ist nur noch nöthig, zu den Hauptstudien die Hülfskenntnisse hinzuzudenken. — Die Hauptarbeiten werden von vielen Nebenarbeiten umringt sein, die grossentheils ausser den Lehrstunden fallen, aber nicht ausser der Wirkungssphäre einer consequenten Zucht. Uebrigens darf man einem Knaben, dessen Interesse erregt ist, zutrauen, dass er die Lasten, welche es mit sich bringt, rüstig tragen werde. Nur hüte man sich, das Interesse zu zerstreuen! Dies geschieht unfehlbar durch Alles, was der *Continuität* der Arbeit schadet. Sie muss so geartet sein, dass sie ihre nöthige *Abwechslung* im eignen Reichthum mit sich führt; niemals aber darf sie, dem Wechsel zu Liebe, in eine Rhapsodie ohne Ziel auseinanderfallen. Hierüber scheinen die erfahrensten Pädagogen der Erfahrung zu bedürfen! Sie scheinen nicht die Wirkung einer Lehrart zu kennen, welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesse unausgesetzt nachfolgt. Woher sonst auch die zerrissene Stundenordnung in den meisten Lectionskatalogen? Man sollte doch wissen, dass unter allen äussern Bedingungen eines eindringlichen Unterrichts *diese* die erste und unerlasslichste ist: DEM NÄMLICHEN STUDIUM TÄGLICH EINE LEHRSTUNDE ZU WIDMEN! — Aber freilich, die *Masse* will Platz haben. — —

Es giebt Fälle, wo man auf den synthetischen Unterricht, dem nicht seine ganze Ausdehnung verstattet ist, doch auch nicht ganz Verzicht thun will. Da kommt es darauf an, ihn zu verkürzen, und gleichwohl nicht zu verunstalten. Regelmässig ins Enge gezogen, seiner Gestalt nach derselbe, wird er, wie durch ein verkleinerndes Glas gesehen, lebhaftere Farben und stärkere Contraste zeigen; an Fülle aber und Rundung und Effect unvermeidlich verlieren. — Die Menge der Sprachen fällt weg; man braucht Uebersetzungen und Auszüge, wo man sonst Originale und ganze Werke gelesen hätte. Aber man

verweilt desto nachdrücklicher bei den Hauptideen, je weniger man ihre Wirkung durch mannigfaltigen Apparat unterstützen kann. In der Mathematik thut man darauf Verzicht, den unendlich mannigfaltigen Verkehr darzustellen, den diese Wissenschaft mit sich selbst treibt; man giebt nur die Hauptsätze und die wichtigsten Arten der Rechnung; aber diese encyklopädisch, von den niedrigsten bis zu den höchsten; — denn die höchsten sind nicht nothwendig die verwickeltsten. Und was man zeigt, das zeigt man gründlich und zum Behalten auf immer. In der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte verschont man das Gedächtniss mit vielen Namen; man sorgt aber, dass Welt und Menschheit in einem lichten Abriss erscheinen.

Bei der pädagogischen Bearbeitung der Wissenschaften muss auf dergleichen Verkürzungen durch bestimmt ausgehobene EPISODEN gerechnet werden.

So kann immer noch Vielseitigkeit des Interesse gebildet werden, wenn gleich dies Interesse an innerer Stärke und an Gewandtheit der Aeusserung Manches entbehren muss. — —

Sei aber der Lehrplan welcher er wolle: wenn die Gelegenheiten, die er veranstaltete, nicht benutzt werden, so ist er vereitelt. — Dies Buch wird hoffentlich verschont bleiben von leichtsinnigen Freunden, welche sich einbilden möchten, dessen Vorschrift befolgt zu haben, wenn sie nur den Homer und das ABC der Anschauung früh genug anfangen. Ich werde ihnen nicht danken, wenn sie nicht zugleich bemüht sind, die Menschen des Dichters hervorzuheben, und die Gestalten der Dinge zu articuliren. — Die eitelsten aller Lehrpläne möchten wohl DIE SCHULPLÄNE sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden; und schon die, welche ein Schulcollegium *in pleno* verabredet, ohne dass der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines jeden geprüft, IHRE PRIVATVERHÄLTNISSE UNTER EINANDER erkundet, und dem gemäss die Berathschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiss nichts Kleines um die Menschenkenntniss und Politik eines guten Scholarchen. Denn er muss mehrere Männer, von denen leicht jedes Paar ein paar Rivalen darstellt, wenn auch nur aus wissenschaftlichem Ehrgeiz, — diese muss er so verbinden, dass sie innigst zusammentreffen mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird Alles von allen Seiten anwenden müssen, sowohl um die Berührungspuncte der

Rivalität zu mindern, als um den bessern Geist in diesen Männern, — bestimmt in DIESEN INDIVIDUEN, — zu heben, und um JEDEM eine gedeihliche Wirksamkeit NACH SEINER ART anzuweisen, (wie viel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) endlich um *ihnen* Allen den gemeinschaftlichen Sinn FÜR DAS EIGENTLICH BILDENDE eines jeden Unterrichts einzuflössen. — Was weiss davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn, an den verschiedenen Orten, ausführen werden, — leistet wohl, was er kann, wenn er nur *grobe Verstösse* vermeidet gegen die Folge der Studien und GEGEN DEN VORHANDENEN GEIST DER EINWOHNER. Und so kann er nie *viel* leisten. — Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn STAATEN sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es SICH, ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiss, das Genie, die Virtuosität der *Einzelnen* erringen, DURCH IHRE FREIE BEWEGUNG ERSCHAFFEN, und DURCH IHR BEISPIEL VERBREITEN können; und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu ertheilen; — immer noch ein grosses und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.

SECHSTES CAPITEL.

RESULTAT DES UNTERRICHTS.

Kein grösseres Glück für den Pädagogen, als häufige Bekanntschaft mit edlen Naturen, welche ihm die Fülle der jugendlichen Empfänglichkeit offen und unverkümmert darlegen. Dadurch wird ihm der *Geist* offen und sein *Streben* unverkümmert erhalten; und er überzeugt sich, an der Idee der Menschenbildung das ächte Vorbild für sein Werk zu besitzen. Er bleibt unberührt von den Eindrücken der Geringschätzung, welche Lehrer und Lehrling gegenseitig verstimmt, wenn Einer aufdringt, was der Andre nicht verlangt. — Er wird nicht verleitet, den Unterricht in Spiel, oder hinwiederum ihn absichtlich in Arbeit zu verwandeln; er sieht ein ernstes Geschäft vor

sich, und sucht es mit leichter, nur sicherer Hand zu fördern. Er belastet noch weniger den Katalog der Lectionen mit seiner Polyhistorie, (wobei Alles bedacht wäre, nur nicht das Interesse der Lehrlinge;) er hat genug an *der* Sorge, dass die Lehre *nicht minder vielseitig* sei, als die *Fähigkeit*, die ihr entgegenkommt. Denn es ist nichts Kleines, einem ungetrübten jugendlichen Gemüth fortdauernd zu *genügen*, es fortdauernd *auszufüllen*.

Ausfüllung des Gemüths, das ist, noch vor allen nähern Bestimmungen, das Allgemeine dessen, was, als Resultat, aus dem Unterricht hervorgehen soll. — Die cultivirte Menschheit bedarf in ihrem künstlichen Zustande beständig der Kunst; nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muss man der Kraft zu thun geben; man *darf* sie nicht müssig lassen. Das Leben der müssigen Reichen hat die Beobachter aller Zeiten empört. „Kreuzigt das Fleisch! Oder kehrt zurück in die Wälder!" Solche Sprache wird immer von neuem die Menschheit gegen sich selbst erheben, wenn sie nicht lernt, den Auswüchsen wehren, welche aus der Cultur so üppig als hässlich hervorzuschiessen pflegen. — In den geistigen Strebungen muss sich die Willkür erschöpfen; dann ist das Unheil vermieden.

In der Hoffnung nun, es werde dem bisher beschriebenen Unterricht an der *Quantität* nicht fehlen, — weder an der Weite, noch an der Stärke, — untersuchen wir noch die *Qualität* der Gemüthslage, die durch ihn bereitet ist.

I.

Das Leben und die Schule.

Non scholae, sed vitae discendum! — Dieser weise Spruch würde etwas klärer sein, wenn man erst wüsste, was er *Schule*, und was er *Leben* nennt.

Vielleicht erläutert ihn die kurze Uebersetzung: Nicht dem Prunk, sondern dem Gebrauch! So ist er eine kluge ökonomische Regel; beim Einkauf der Möbeln wie der Kenntnisse gleich passend.

Aber das Leben besteht nicht bloss aus dem Brauchen von mancherlei Mitteln zu verschiedenen Zwecken. Ein solches Leben würde in Verdacht kommen, unter einigen *Begehrungen* das

mannigfaltige *Interesse* erstickt zu haben. Ein solches ist gewiss nicht das Resultat des uns vorschwebenden Unterrichts. Und so wenig wir dem Leben das blosse Brauchen, eben so wenig werden wir der Schule das Prunken zuschreiben. — *Unsre Uebersetzung* also von jenem Spruche ist NICHT *zu brauchen!* Ohne uns nun auf weitläuftige Verbesserungen der Exegese einzulassen, versuchen wir lieber selbst, uns das Verhältniss zwischen Schule und Leben auseinanderzusetzen, — unbekümmert, ob wir dabei gerade auf den *Gegensatz: non scholae, sed vitae,* wieder treffen werden. —

Das Leben fassen wir gewiss am leichtesten, wenn wir uns fragen, *wie wohl die bekannten Glieder des Interesse im Verlauf der Jahre* MIT UNS FORTLEBEN *werden?*

Die eigentliche Empirie, die blosse Beobachtung, — findet kein Ende, wie sie keins sucht; sie liebt die Neuigkeiten, und jeder Tag bringt ihr die seinen. — Was der Tag bringt, davon gehört Etwas immer auch der Theilnahme; denn Menschenwohl und Staatenwohl sind immer in Bewegung. — So sind Beobachtung und Theilnahme die Regungen, *wodurch wir uns jeden Moment der Zeit zueignen*; *durch* die wir eigentlich *leben*, Wenn ihr Pulsschlag ermattet: so wird den Menschen die Weile lang; die Dreisteren öffnen die Pforten der Zeit und suchen das Ewige.

Speculation und Geschmack — sind für den *Fluss* des Lebens, für den Wechsel nicht gemacht. Nicht für die Systeme bloss ist der Wechsel beschämend; auch jeder Einzelne, nachdem *seine* Ansicht und *sein* Geschmack einmal bestimmt ist, lässt davon nicht gern, und *kann* nicht rein davon lassen. Unsre Grundsätze sind zu sehr ein Werk der Anstrengung und der Jahre, als dass sie, schon gebildet, sich füglich wieder umbilden könnten. *Sie sind die Anker der* BESINNUNG und der *Persönlichkeit;* dagegen überlässt sich die Beobachtung, und mit ihr die Theilnahme, stets neuen VERTIEFUNGEN.

Zwar, wer viel sah und empfand, auch *der* schon erlangt mit der Zeit eine gewisse TEMPERATUR, welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das Schon-Empfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht *Ruhe,* nicht *Herrschaft;* sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.

Das Steuer des Lebens führt bei den Bessern, wenn sie minder im Denken geübt sind, fast einzig die Religion; sie vertritt zugleich die Stelle von Speculation und Geschmack. — ALLE

bedürfen der Religion zum geistigen AUSRUHN; die Bewegungen aber des Gemüths werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disciplin, des *theoretischen* und des *praktischen* Urtheils, unterwerfen.

Die Beobachtung, welche endlos sammeln, und Eins über dem Andern, und über Allem das eigne Selbst verlieren würde, — die Theilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte, und eben dadurch tödtlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, — beide mässig und kühl zu erhalten, ist die *Speculation* geeignet: schon indem sie den Wechsel verlässt, um aufzusteigen zum Sein; aber mehr noch, indem sie zurückschauend aus dem Unsinnlichen die allgemeine Möglichkeit des Sinnlichen bestimmt und begrenzt, und, sich wieder anschliessend an die Erfahrung, vor allem Uebereilen, Ueberschätzen, überspanntem Hoffen und Fürchten, vor allen Missgriffen und aller *kleinlichen Klugheit* derer warnt, die an Maass und Zeit, und an den ganzen grossen Gang der Kräfte nicht denken. —

Die erregte Kraft, welche bei gesammelter Kenntniss in den Schranken der Ueberlegung harrt, bis der Anführer erscheine: diese würdig zu beschäftigen, hat der *Geschmack* seine Musterbilder, seine Ideen. Das Anständige, das Schöne, das Sittliche und Rechte, — mit einem Wort: WAS, WENN ES VOLLENDET STEHT, NACH VOLLENDETER BESCHAUUNG GEFÄLLT, — dies darzustellen würde die heitere Arbeit des rein besonnenen Lebens sein, wäre nicht zuvor die Anstrengung nothwendig, das Missfällige wegzuschaffen, dessen lästige Massen allenthalben da gehäuft liegen, wo achtlose Menschen nach Willkür gehandelt haben. — Der Geschmack ist streng; und er nimmt nichts zurück. Das Leben *muss* sich nach ihm richten, oder es erliegt seinen Vorwürfen.

Wie beide Herrscher des Lebens, Speculation und Geschmack, über dasselbe bestimmen: um dies vollständig lehren zu können, suchen wir das *System der Philosophie*; den Schlussstein des Unterrichts.

Traurig ist es, zu sehen, wie unsre Philosophie bisher so oft die, gegenseitig durchaus unabhängige, Natur der beiden verkannte; den Geschmack im Namen der Speculation, oder die Speculation im Namen des Geschmacks misshandelte; — traurig zu sehen, wie sie durch beide den Beobachtungsgeist und die

Theilnahme drückte, — und so das Leben selber verletzte; — traurig, die krampfhaften Zuckungen wahrzunehmen, unter welchen manchmal kräftige Jünglinge, unvorbereitet sich hin und her streckend zwischen dem Universum und dem Ich, wovon eins ihnen zu weit und beides zu tief ist, — vergehen, und, schon beinahe vernichtet, sich der gewonnenen Einsicht rühmen: DASS ALLES NICHTS SEI! — Empörender Nichts für das pädagogische Gefühl, als die Unvorsichtigkeit, durch welche so oft das Resultat eines sorgfältigen Unterrichts mitten in den Umschwung der speculativen Wagestücke des Zeitalters geworfen, und seinen zweifelhaften Erfolgen preisgegeben wird. Mir ziemen hierüber nicht unnütze Klagen: nur die gefährliche Stelle musste die Pädagogik bezeichnen.* Jedoch, es gehört allerdings zu dem Gange der menschlichen Gattung, dass die, welche dazu taugen, sich wagen müssen, um die rechten Anker der Besinnung zu suchen, und so lange suchen müssen, bis sie sie haben.

Mögen einzelne Menschen in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich hin leben können. Wo die Wogen des Lebens nicht hoch gehen, da braucht's nicht viel Kraft, sich darin zu halten.

Aber wir, in der Mitte einer cultivirten Staatenreihe mit dem Interesse für Menschheit und Gesellschaft, sind *schon dadurch* getrieben, eine Gedankeneinheit zu suchen, welche der Sammelplatz der ALLGEMEINEN BESINNUNG aus den unzählbaren Vertiefungen werden könne, in welchen sich die Vielen zerstreuen. Solon's alter Vorwurf an die Athenienser: *„die Einzelnen haben Verstand; versammelt haben sie keinen!“* — deutet auf ein uraltes Bedürfniss der Menschheit, — Quellen eines allgemeinen Verstandes. —

Alle Vertiefungen sollen sich sammeln in Besinnung, — und DAS IMMER NEUE LEBEN IMMER VON NEUEM DIE SCHULE ERZEUGEN. So geschieht es auch wirklich in den Zeiten, wo es sinnige Menschen giebt, welche die Früchte des Lebens zu pflegen verstehen. Man klage nicht, dass bisher immer andre und andre Schulen erzeugt wurden; man überlege viel-

* Man kann mehr von mir fordern. Will mich Jemand zur Rechenschaft ziehen: so muss ich vorläufig auf die Beilage verweisen zu meiner Abhandlung *de Platonici systematis fundamento.* [S. Bd. XII.]

mehr die kurzen Perioden und die wenigen Kräfte, welche bisher darauf gewandt sind. —

Uebersetzen wir jetzt treuer als vorhin! *Schule* — geben wir dem edeln Worte seine ächte Bedeutung! — SCHULE heisst MUSSE; und die Musse ist das Gemeingut für Speculation, Geschmack, und Religion. Leben — ist die Hingebung des theilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äussern Thun und Leiden. Der harte Spruch, welcher den Wechsel zum *Zweck* der Musse, — die *Besinnung* zum *Mittel* für die *Vertiefungen* zu machen scheint, wird sich erbitten lassen, und uns gestatten, *uns von Einem zum Andern hin und her zu bewegen*; und den *Uebergang* vom Thun und Leiden zur Musse, *und wieder* von der Musse zur That und zum Leiden, für das ATHMEN des menschlichen Geistes zu halten, für das Bedürfniss und das Kennzeichen der Gesundheit.

So viel über die Art der Gemüthslage, welche der vielseitige Unterricht, — sofern das Wissen der Zeit es möglich macht, — zu bereiten trachtet. In ihr ist LEBENSLUST vereint mit DER HOHEIT DER SEELE, WELCHE WEISS VOM LEBEN ZU SCHEIDEN.

II.

Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit.

Eben dann, wann die natürliche Regsamkeit ihre ganze Spannkraft gewonnen hat, und der Ausdehung des Interesse am meisten zu Diensten steht: treten auch die einzelnen Puncte näher vors Auge, auf welche geheftet, der geistige Blick sich immer mehr ins Enge zieht. Jene Puncte selbst kümmern uns nicht; aber wohl ihre allgemeine Wirkung.

Jeder Mensch hat zu thun. Und den Jüngling träumt von seinem Thun. Also auch von den Mitteln und Wegen und Hindernissen und Gefahren, — bestimmt von *denen*, — sie seien gross oder klein, — welche mit *seinem* Thun zusammenhängen. Dadurch wird INTERESSANT, *was* NÜTZT *und* SCHADET; — dadurch gleichgültig, was diese Sphäre nicht streift. Gesichtet werden Menschen, Sachen, und Wissenschaften. Es steigt das Reelle, es sinkt das Gelehrte. Die alten Sprachen ersterben; die todten weichen den lebendigen. Geschmack und Forschung suchen die Höhe der Zeit, — um sich mit den Zeitgenossen

bequem abzufinden. Statt der Theilnahme erhebt sich die Liebe, und die guten Wünsche für die Gesellschaft suchen ein Amt. Nun giebt es Gönner und Neider und zweideutig Gesinnte, man muss wachen, schonen, gewinnen, umgehen, blenden, schrecken, schmeicheln, — und bei so vielem Interesse kann die Vielseitigkeit nicht in Frage kommen.

Es ist natürlich, wenn der Erzieher dieser Geistesverarmung mit Trauer zusieht. Es wäre aber beschämend für den Freund der Pädagogik, wenn *sie selbst* sich je ernstlich entschliessen könnte, dafür zu sorgen, dass der Verarmung durch ursprüngliche Armuth vorgebeugt werde. —

So gross wird das Uebel nicht werden. Und ein wohlgegründetes, wahrhaft vielseitiges Interesse, erzogen durch einen anhaltenden und kräftigen Unterricht, wird sich der Einengung widersetzen; es wird *selbst* zu dem Lebensplan seine Stimme geben, selbst Mittel und Wege wählen und verwerfen, Aussichten eröffnen, Freunde gewinnen; Neider beschämen; es wird *handelnd auftreten*, schon durch die blosse Darstellung einer gediegenen Persönlichkeit, und überdies durch den Reichthum so vieler Uebungen, die bald, wenn es nöthig ist, Fertigkeiten sein können. Und die rohe Willkür wird dadurch in Schranken zurückgewiesen werden, die sie nicht mehr durchbrechen kann.

Von der Wendung, die diese Entwickelung nimmt, hängt es ab, *wer* der künftige Mann sein werde. Hier sondert sich, was der Mensch *will*, und was er *nicht will;* und es spricht sich aus, *was er von sich halte*. Es bestimmt sich die INNERE EHRE. Es begrenzt sich der Umgang; und mit der vesten Anschliessung an Personen, deren Achtung erworben sein will, ist eine Art von Verbindlichkeit eingegangen, sie zu verdienen. Hier kommt Alles in Anschlag. Was immer der Jüngling bisher lernte, dachte, übte, das trägt bei, ihm den Platz anzuweisen unter Menschen und in sich selber; und darum eben durchdringt es sich jetzt; und wird zu Einem. Was er wünscht, liebt, einräumt, verschmäht, das ordnet sich in allen Abstufnngen unter und über einander, indem es zusammen die Ansicht und den Plan des Lebens vestsetzt. Davon laufen in späterer Zeit die Consequenzen meistens gerade fort. Wer sich in die öffentliche Thätigkeit *hineinschieben* liess, bringt schwerlich je viel eignen Sinn in seine Geschäfte, es trennt sich die Liebhaberei

von der Schuldigkeit, zum Nachtheil beider. Wem der Egoismus die Bahn brach, der merkt forthin auf Menschen und Sachen in umgekehrtèm Verhältniss der Entfernung von ihm selber. Wie viel aber der Theilnahme eingeräumt ist bei der Wahl der künftigen Bestimmung; und wie viel Rücksicht der Sorge für eigne Fortbildung gegönnt ward: das ist beiden gesichert, — zwar nicht in der Ausführung, aber in dem Willen, in der Persönlichkeit; wenn anders der Jüngling gelernt hat, *dem Wankelmuth zu widerstehen.*

Wir sehen hier das Resultat des Unterrichts anstossen an das Resultat der *Charakterbildung.* Es wird ziemlich klar sein, dass mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts auch für die *Richtigkeit* des Charakters schon gesorgt ist: etwas Anderes aber ist die *Vestigkeit*, die *Härte* und *Unverwundbarkeit* desselben.

Um über Beides so weit genügend uns zu erklären, als es ohne bestimmte Voraussetzung der Psychologie und praktischen Philosophie möglich ist, werden wir zuerst zu Entwickelungen von Begriffen zurückkehren müssen, ähnlich denen, welche das gegenwärtige Buch eröffnet haben.

DRITTES BUCH.

CHARAKTERSTÄRKE DER SITTLICHKEIT.

ERSTES CAPITEL.

WAS HEISST CHARAKTER ÜBERHAUPT.

Schon oben sahen wir den *Willen* an als den Sitz des Charakters; natürlich nicht die wandelbaren Wünsche und Launen, sondern das Gleichförmige und Veste des Willens; das, wodurch er bestimmt dieser und kein andrer ist. Die Art der Entschlossenheit hiess uns Charakter. DAS, WAS DER MENSCH WILL, VERGLICHEN MIT DEM, WAS ER NICHT WILL.

In solcher Vergleichung bestimmt sich jedem Dinge seine *Gestalt*. Dieselbe wird *herausgehoben* aus einer unbestimmt grössern Sphäre, sie wird erkannt durch Unterscheidung. Sonach ist der Charakter die Gestalt des Willens. Er kann nur aufgefasst werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er *beschliesst* und was er *ausschliesst*.

Für den negativen Theil des Charakters haben wir zu unterscheiden den mangelnden Willen von dem verneinenden Willen. Ein mangelnder Wille, der aber entstehen könnte, würde zu den Unbestimmtheiten des Menschen gehören. Nur was als *unvereinbar* mit dem vesten *positiven* Wollen schon dadurch ausgeschlossen ist: dies ist eben so charakteristisch, als ausdrückliches Nicht-Wollen. Doch dient das Letztre noch zur Bevestigung.

Man beobachtet den Menschen, um zu wissen, was man an ihm habe; man will ihn als Object fixiren. Er selbst empfindet das nämliche Bedürfniss. Um *begriffen* zu werden muss er *begreiflich* sein. Dies führt uns auf eine merkwürdige Unterscheidung.

I.

Objectiver und subjectiver Theil des Charakters.

Es ist eine alte Klage, dass der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe.

Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber, schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Aeusserlichkeiten, *hat* er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakterzüge. Diese sind das Objective, welchem das beschauende Subject durch einen *neuen*, in ganz andrer Gemüthslage erzeugten Willen entweder zustimmt, oder widerstreitet.

Im Fall des Widerstreits, welcher von beiden Willen bestimmt den Charakter? — Es ist sehr klar, dass, was zusammengenommen denselben bevestigt haben würde, ihn jetzt zerreibt und zerrüttet; dass die bessern Forderungen an uns selbst, wenn sie nur den Verfall in das entschieden Schlechte verhindern, höchstens eine heilsame *Charakterlosigkeit* erhalten können.

Ist einer der beiden Theile des Charakters noch schwach: dann vermag die frühere Entschiedenheit des andern viel über den ersten. Dies bestätigt sich bei manchen Jünglingen, welche wild, aber nicht verdorben heranwuchsen, und durch den Einfluss eines ältern Freundes oder einer wohlthätigen Lectüre sehr bald eine beträchtliche Vestigkeit im Guten annehmen. Es bestätigt sich weniger glücklich da, wo man durch viele frühe moralische Lehren und Rührungen, — seien sie übrigens von der reinsten Art, — allen von Innen hervordringenden verkehrten Charakterzügen zuvorzukommen suchte. Denn wiewohl dieser Einfluss mächtig wirkt: so kann er doch nicht hindern, dass nicht im langen Laufe der noch bevorstehenden Bildungsperioden die unter den guten Lehren versteckten Triebe hie und da hervorschiessen sollten, wobei sie denn zuweilen seltsame Anomalien erzeugen. — Indessen, der Sittenlehre bleibt nichts andres übrig, wenn sie geradezu auf die Menschen wirken will, als sich an das Subjective der Persönlichkeit zu wenden, damit sich diese alsdann bei der objectiven Grundlage versuche, und zusehe, wie viel sie ausrichten könne.

Der Erziehung hingegen ziemt ein solcher Gang keineswegs. Ihr muss das so gewöhnliche als natürliche Phänomen, dass nämlich die Menschen sich zu ihren Neigungen hinterher die

Maximen erfinden, um der Bequemlichkeit eines innern Gewohnheitsrechts zu geniessen, — die Weisung geben, dem objectiven Theile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse, langsam genug erhebt und formt! Ist Er zuerst in Ordnung: dann lässt sich von der ordnenden Kraft einer guten Sittenlehre Erfolg hoffen; dann wird das Subjective die Sanction und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters — zwar allerdings noch zu vollbringen übrig haben, aber auch leicht vollbringen können.

II.

Gedächtniss des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf.

Es giebt eine *Anlage* zur Vestigkeit des Charakters, die man zuweilen schon früh bemerkt; und deren Aeusserung ich nicht besser zu bezeichnen weiss, als durch den Ausdruck: GEDÄCHTNISS DES WILLENS.

Ich vermeide hier alle psychologische Entwickelung der Erscheinungen, die man, als ob sie eine besondre Thätigkeit — wohl gar Kraft — des Gemüths voraussetzten, mit den Namen Gedächtniss, Erinnerungsvermögen u. s. w. gestempelt hat. Ich wundere mich indessen, dass man die Beharrlichkeit unsrer Vorstellungen mit der Beharrlichkeit des Wollens, welche für den Charakter die wesentliche Grundlage seines objectiven Theils ausmacht, nicht sorgfältiger parallelisirt hat.

So viel ist gewiss, dass ein Mensch, dem sein *Wollen* nicht, gleich den Vorstellungen im Gedächtniss, SO OFT SICH DIE VERANLASSUNG ERNEUERT, OHNE WEITERES ALS DASSELBE WIEDER HERVORTRITT, — der sich erst durch Ueberlegung auf den vorigen Entschluss zurückführen muss, — grosse Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen. Und eben, weil sich bei Kindern die natürliche Beharrlichkeit des Willens nicht häufig findet, hat die Zucht so viel zu thun.

Wir bezeichnen hier zunächst nur die Bedingung dieser Beharrlichkeit, nämlich einen *gleichförmigen Blick* und *hinreichende Umsicht*, in der Sphäre von Vorstellungen, aus welchen sich der Wille erhebt. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen

zum Grunde liegen, nicht gleich Anfangs beisammen hat und ferner beisammen hält, der *muss* wohl immer andres und andres Sinnes werden. Und darauf hat die äussere Lage viel Einfluss. —

Was beharrlich gewollt, — beschlossen oder ausgeschlossen — wird, ist das Elementarische des Objectiven im Charakter. Aber dies Elementarische ist mannigfaltig; und nicht Alles wird gleich vest und gleich stark gewollt. Durch WAHL bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist VORZUG UND ZURÜCKSETZUNG. Wer sie rein durchführt: dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts, als nur das Höchste, kann mit einem ungemessenen Streben das Gemüth erfüllen. Die Neigungen haben eine veste Construction. Eben durch die verschiedenen quantitativen Verhältnisse in dieser Construction unterscheiden sich die Charaktere; sonst haben im Ganzen die Menschen so ziemlich dieselben Neigungen. — Dass übrigens jene Schätzung nur nach einem individuellen Maassstabe geschehen kann, fällt in die Augen. Aber sie muss geschehen, damit der Charakter sich consolidire. Wir müssen wissen, wie theuer uns unsre Wünsche sind. Das Kleinliche muss sich sondern, — muss zu Boden fallen vor dem Grössern, vor dem Bedeutendern.

Wo Gedächtniss des Willens ist, da wird auch die Wahl sich von selbst entscheiden. Das *Gewicht* der Wünsche wird dieselben unwillkürlich einander unterordnen. OHNE ALLE THEORETISCHE ÜBERLEGUNG (denn nur durch *ursprüngliche* Wahl können weiterhin die angeknüpften *Motive* ihre praktische Bedeutung bekommen) wird der Mensch INNE werden, was er lieber wolle und was er lieber opfere, was er mehr und minder scheue; er wird es in sich *erfahren*. Ein veränderliches Gemüth aber kommt hierin zu keiner reinen Erfahrung. —

Tritt nun der Geist, als Intelligenz, hinzu, und betrachtet sich und die Gegenstände seines Wollens: so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjective der Persönlichkeit vom Objectiven zu halten weiss. Ein lauterer Geschmack würde das Selbsturtheil so unbestochen fällen, wie über einen Fremden, der subjective Theil des Charakters wenigstens würde rein sittlich sein und bleiben, trotz aller Misshelligkeit mit dem objectiven. — Aber gewöhnlich sucht der Mensch, der sich selbst betrachtet, nur SICH AUSZUSPRECHEN; und hier zunächst, wo vom Charakter *überhaupt* die Rede ist, dürfen wir es aus der

Acht lassen, wie weit dies Sich-Aussprechen von der sittlichen Norm abweichen möge.

Das Bemühen, sich *aufzufassen*, wirkt unmittelbar als ein Bemühen, sich zu *bevestigen;* denn das Vestere wird dadurch vor dem minder Vesten noch mehr im Bewusstsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch leicht zu IRGEND *einer* ART von Einheit mit sich selbst. Hierin liegt ein Wohlgefühl, was mächtig genug ist, sich der innern Censur Meister zu machen. So erheben sich die Hervorragungen des Objectiven zu GRUNDSÄTZEN in dem Subjectiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind nun legalisirt.

Aber die Selbstanschauung, in welcher die Grundsätze entspringen, leistet der innern Bevestigung noch andre Dienste. Das Individuum kann sich nur auffassen mit seiner Umgebung; und seine Neigungen nur mit ihren Gegenständen. Bei einiger Kraft des theoretischen Denkens schliesst sich nun den Grundsätzen gleich auch die Rücksicht auf die Veränderlichkeit der Umstände an, nach welchen die *Anwendung* von jenen sich richten muss. Der Mensch lernt, sich nach *Motiven* bestimmen; er lernt, Gründe anhören; das heisst, er lernt, seinen angenommenen Obersätzen jedesmal die Untersätze, welche die Zeit eben herbeibringt, subsumiren, und erst die so entstandnen Schlüsse in Handlung setzen. Diese Eigenschaft des Charakters nenne ich MOTIVITÄT; welche mit der Vestigkeit der Grundsätze unmittelbar verbunden sein muss.

Nun aber kann das Objective der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefasst werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon; und die Folge davon ist, dass jeder Charakter manchmal in innerlichem KAMPFE begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die *Stärke* des Mannes, und vielleicht die Tugend; aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche *lehrt*, dass man nicht kämpfen *solle*, — ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten; Milderung desselben lässt sich von den vorbauenden Maassregeln der Erziehung erwarten.

ZWEITES CAPITEL.

VOM BEGRIFF DER SITTLICHKEIT.

Das Bisherige, vom Charakter überhaupt, war eine Aufzählung psychologischer Phänomene. Dass es aber nicht GUT damit sei, wenn Jemand nur *irgend* einen Charakter habe, sagt sich wohl jeder, der etwas denkt bei dem Wort *Sittlichkeit*.

Man gesteht also ein, dass der Sittlichkeit gewisse *Ansprüche* zum Grunde liegen *gegen* den etwa vorhandnen Charakter; — Ansprüche, welche nicht durch die Widersetzlichkeit, die ihnen *in der That* bevorsteht, zum Resigniren bewogen werden können, da ihnen überall keine *Kraft*, etwas *durchzusetzen*, wesentlich ist; und sie mit dem Wirklichen, dem Natürlichen, ja in jedem Sinn mit dem, was IST, — gar nichts gemein haben, sondern als etwas ganz Fremdes zu demselben hinzukommen, und auf dasselbe treffen, um es zu censiren. Und eine Censur wird nicht handgemein mit dem, worüber sie spricht.

Aber der Charakter, der sich der ersten Censur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine *neue* Censur auf sich laden. Der Misslaut in dieser Censur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluss hervorgehen, jenen Ansprüchen als *Befehlen* zu GEHORCHEN. Jedermann weiss, dass alle Menschen sich in diese Richtung hinaus getrieben fühlen, und dass sie auch wirklich mehr oder weniger Schritte dahinaus zu machen pflegen.

Was aber gleich die erste Censur eigentlich spreche, — weiss das Jemand in Einer Reihe nachzusprechen? Die Rechts- und Sittenlehren lauten nicht gleich, wiewohl jede im Namen aller redet.

Hierauf hatte ich in der Abhandlung *über die ästhetische Darstellung der Welt* einige Folgerungen gegründet, die freilich nur für diejenigen etwas bedeuten können, welche wenigstens auf einen Augenblick aus dem Widerspruch herausgehen mögen, dem objectiv-gültigen und allgemein-geltenden Begriff der Sittlichkeit Bestimmungen aus IHRER Ansicht aufdringen zu wollen.

Es wird Niemand verlangen, dass die Pädagogik den Aufklärungen und Bestätigungen vorgreife, welche nur von der praktischen Philosophie geleistet werden können. Eben deswegen kann ich bloss bitten, hier eine historische Kenntniss zu

nehmen von einigen Vorstellungsarten, welche sich in die Aufstellung meiner Erziehungsgrundsätze unvermeidlich einflechten.

I.

Positiver und negativer Theil der Sittlichkeit.

Wie viel *Demuth* auch in der Sittlichkeit liege, — die TUGEND, die in der Ausübung des Sittlichen sich zeigt, nennt Jedermann STÄRKE, und Niemand SCHWÄCHE!

Gleichwohl wäre die Ausübung des Sittlichen nur Schwäche, wenn sie nur Nachgiebigkeit wäre gegen Ansprüche VON AUSSEN.

Vielmehr sprechen Wir Selbst in jenen Ansprüchen; Wir Selbst sprechen gegen Uns Selbst, indem wir unsern Charakter censiren, und zum Gehorsam auffordern. Es ist das betrachtende Subject in uns, welches für dasmal sich erhoben hat *über* das blosse *Sich-Aussprechen, wie man sich findet!*

Beide Theile der Sittlichkeit, der positive und negative, liegen hier dicht beisammen. *Das Censiren selbst ist positiv;* aber die Censur *lautet negativ für* den, ihren Forderungen *nicht* angemessenen Charakter, wie er in dem Objectiven der Persönlichkeit gegründet vorliegt. Und die Verneinung verwandelt sich in ein wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die *Person* sich zum Gehorsam entschliesst. *Sie nimmt* alsdann *für* einen kategorischen Imperativ, was an sich ein blosses Urtheil war.

Es war allerdings ein Missgriff, die Sittenlehre *wissenschaftlich* mit einem kategorischen Imperativ *anzufangen.* Hier musste das rein Positive vorangehen, und es musste ein Mannigfaltiges neben und nach einander ausgebreitet werden, welches KANT nicht vollständig durchdacht hatte. Aber diejenigen thaten den schlimmern Missgriff, welche sich dahin vergassen, die *Menschheit* vom kategorischen Imperativ entbinden zu wollen.

II.

Sittliche

Beurtheilung.	Wärme.
Entschliessung.	Selbstnöthigung.

Man redet von einem moralischen Gefühl, ja man findet es schon sehr früh bei den Kindern. Man redet auch von praktischer Vernunft; und dies verräth, dass man die ursprüng-

lichen Aussagen des Sittlichen nicht einem wandelbaren, dunkeln Gefühl, nicht einer Aufregung und Affection des Gemüths überlassen will, sondern dass man die sehr natürliche Forderung macht: Aussagen von solcher Autorität sollen bestimmte ruhige Erklärungen sein, in denen sowohl der *Gegenstand, worüber,* — als auch die *Entscheidung, welche darüber* gegeben wird, vollkommen vernehmlich und deutlich ausgedrückt sei. Indem man aus so guten Gründen es der Vernunft überträgt, die ersten Grundbestimmungen des Sittlichen auszusprechen, merkt man nicht, dass man sich einer *theoretischen Künstlerin* in die Hände liefert, welche sich augenblicklich an Logik nnd Metaphysik besinnt, das Sittengesetz durch seine Allgemeinheit definirt und das Gute aus der Freiheit entstehen lässt, ja welche eher die ganze Transscendentalphilosophie aufbieten wird, um die *Möglichkeit* des sittlichen Bewusstseins zu *erklären*, ehe sie uns nur über einen einzigen Punct unsres moralischen Gefühls zu der klaren Besinnung bringt, dass wir wüssten und von allen Nebensachen absondern lernten, *was* wir denn eigentlich da verwerfen und billigen, wo wir die Ausdrücke der sittlichen Billigung und Missbilligung gebrauchen. Es wird vielleicht nicht gar zu schwer sein, denjenigen meiner Zeitgenossen, welche während dieser Missgriffe inne geworden sind, eine sittliche Entscheidung sei an sich weder ein *Gefühl*, noch eine *theoretische Wahrheit*, — ein günstiges Vorurtheil für den *Geschmack* abzugewinnen, zudem wenn ich sie versichere, dass, was ich sittlichen Geschmack nenne, nichts gemein hat mit dem Modegeschwätz unsrer Tage, auch eben so wenig das Schöne und das Gute in einander wirft, nach Art des stoischen Satzes: *ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν.*

Trage indess die sittliche *Beurtheilung* jeden beliebigen Namen: — ein *ruhig-klares, vestes* und *bestimmtes* URTHEILEN ist es auf jeden Fall, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muss; wenn man nicht etwa statt der sittlichen WÄRME einen ungestümen Eifer, oder eine kränkliche Sehnsucht will, welches Beides das Gute für einen Gegenstand der Begierde nimmt, und zum zweck- und zeitgemässen Handeln Eins so untauglich ist als das Andre. Nur aus der *Menge* und *Mannigfaltigkeit* der Veranlassungen zum sittlichen Urtheil, — deren das Individuum schon IN SICH so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhntem Blicke wollen

aufgefasst sein, — deren ausserdem die Familie, der Umgang, endlich Alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen UNTERRICHTS fällt, einen unerschöpflichen Vorrath darbietet; — nur aus diesem Reichthum, welcher noch überdas einer geordneten, einer *ergreifenden Darstellung* fähig ist, — einer *poetischen Construction*, wenn ich einen gewagten Ausdruck noch einmal brauchen darf; — kurz — NUR AUS DER ÄSTHETISCHEN GEWALT DER MORALISCHEN UMSICHT — KANN DIE REINE, BEGIERDENFREIE, MIT MUTH UND KLUGHEIT VEREINBARE WÄRME FÜRS GUTE HERVORGEHEN, WODURCH ÄCHTE SITTLICHKEIT ZUM CHARAKTER ERSTARKT.

Denn schon in dem Objectiven des Charakters müssen sich die Auffassungen des Guten und Rechten mit den andern Auffassungen des Geschmacks, und mit denen der Klugheit, zusammenfinden; und, dreist durch ihre Klarheit, bei der allgemeinen *Wahl* den Vorrang einnehmen, welcher ihnen vor allen Regungen des Verlangens gebührt. — Aber auch in das Subjective des Charakters müssen sie hinübertreten; sie müssen sich aussprechen als Grundsätze. Die moralische ENTSCHLIESSUNG, — welche den negativen Theil der Sittlichkeit einführt, — ist nun zwar immer der Nichtbefolgung, und folglich der *Demüthigung* ausgesetzt, denn äusserst selten wird eine menschliche Natur sich ganz in ihr concentrirt wiederfinden. Jedoch die Demüthigung wird den Entschluss nicht umwerfen, wenn es an dauerhafter Wärme nicht fehlt; wenn die Erziehung sich gehütet hatte, moralische Lehren auf flüchtige Rührungen zu pfropfen.

Wie an den Obersatz die Subsumtion, so muss an die Entschliessung sich SELBSTBEOBACHTUNG anschliessen. Hierbei kommt Vieles auf ein richtiges Auffassen der eignen Individualität an; wer sich falsch beurtheilt, ist in Gefahr, sich selbst zu zerreiben. — Aber auch alles Uebrige, was überhaupt zur *Motivität* des Charakters gehört, muss von der Triebkraft der sittlichen Principien abhängig werden, und rückwärts auf ihre Anwendung wirken. Der Mensch muss mit sittlichem Auge seine ganze Stellung in der Welt betrachten; er muss sich sagen, wie sein höchstes Interesse von den Umständen verletzt und begünstigt werden könne. Er muss den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muss dem gemäss han-

deln. Darauf deutete ich anderwärts durch den Ausdruck: *pragmatische Construction* der sittlichen Lebensordnung.

Den Schluss macht der SELBSTZWANG. Hier erfährt der Mensch, wer er sei. Und welche Schwächen sich hier verrathen haben: deren Princip muss durch alle Tiefen der Individualität gesucht und verfolgt werden. —

DRITTES CAPITEL.

WORAN OFFENBART SICH DER SITTLICHE CHARAKTER?

Die bisher entwickelten Begriffe sind lediglich formal; es kommt darauf an, das Reelle dafür zu finden; — zu bestimmen, WOZU der sittliche Charakter entschlossen ist; WORAN und WOFÜR er seine Vestigkeit beweist.

I.

Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienst der Ideen.

Offenbar liegt die moralische Entschlossenheit ZWISCHEN dem, *worüber* sie bestimmt, und dem, *wovon* sie sich bestimmen lässt. Das *Verlangen*, — alles, was zu dem sogenannten *niedern Begehrungsvermögen* gehört, — *wird* beschränkt, geordnet, in der einmal erwählten Stufenfolge vestgehalten; von demjenigen im Gegentheil, was ein willenloses Urtheil in aller Hingebung mit Beifall oder Missfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, — *hievon nimmt* der Wille das Gesetz, das Princip der Ordnung, und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Was mit der willenlosen Billigung bezeichnet war, nenne ich eine *praktische Idee*.

Wollen wir also die formalen Begriffe von Charakter und von sittlichem Charakter realisirt sehen: so müssen wir die Hauptglieder sowohl dessen, was am niedern Begehrungsvermögen bestimmbar ist, als auch dessen aufsuchen, was in das Reich der bestimmenden Ideen fällt, — um gleichsam das materielle und das formende Wesen des sittlichen Charakters kennen zu lernen.

II.

Das Bestimmbare.	*Die bestimmenden Ideen.*
Was man DULDEN,	RECHTLICHKEIT,
HABEN,	GÜTE,
TREIBEN wolle.	INNERE FREIHEIT.

Das niedere Begehrungsvermögen beruht auf den Empfindungen der Lust und Unlust. Der charaktervolle Mensch erträgt die Lust und Unlust zum Theil; den andern Theil wehrt er ab: er weiss, was er dulden und nicht dulden wolle; er hat die Unruhe der Ungeduld ausgestossen. Auch seine Lust hat er gezügelt: sowohl *die* Lust, welche an Sachen haftet, und, um derselben sieher zu sein, sie besitzen möchte; als auch die, welche im eignen Wirken und Hervorbringen, in den Beschäftigungen liegt.

Die Ideen entlehne ich aus der praktischen Philosophie. Aus der *Reihe* von Ideen, die sie mir darbietet, übergehe ich eine, die bloss formal ist, die der Vollkommenheit; zwei andre, die dort streng geschieden werden, ziehe ich hier in Einen Ausdruck, Rechtlichkeit, zusammen. Weder die Gründe davon, noch die specifischen Unterschiede der Ideen selbst kann ich hier angeben; man wird zum Behuf der allgemeinen Pädagogik die bekannten Namen leicht richtig genug verstehen. Sollte aber dieser Theil der Wissenschaft speciell ausgeführt werden: so würden jene Licenzen verschwinden müssen.

VIERTES CAPITEL.

NATÜRLICHER GANG DER CHARAKTERBILDUNG.

Wenn gewisse Bewegungen, die wir zu leiten wünschen, vor unsern Augen schon im Umschwunge begriffen sind, so versteht es sich als erste Regel der Klugheit wohl von selbst, dass wir zuvörderst suchen müssen, den vorhandnen Umschwung kennen zu lernen, ehe wir auf unsre Weise hineingreifen.

Es drang sich auf, dass wir vom Unterricht nicht reden konnten, ohne der Erfahrung und dem Umgange, den beständigen Lehrern des Menschen, eine anknüpfende Erwähnung zu gönnen. Es dringt sich hier, wo wir die Maassregeln einer charakterbildenden Zucht anzugeben haben, noch stärker

auf, dass zuvor nachgesehen werden müsse, welchen Gang die sich selbst überlassenen Naturen zu nehmen pflegen, indem sie allmälig einen Charakter gewinnen. Denn es ist bekannt, dass die nicht aus gar zu weichem Thon geformten Menschen nicht eben darauf warten, welchen Charakter ihnen der Erzieher zu geben beliebe. Wie oft wird in dieser Rücksicht unnütz gesorgt und gearbeitet, um hervorzubringen, was sich von selbst macht, und was man am Ende, wenn es fertig ist, nehmen muss, wie es sich findet!

I.

HANDELN ist das Princip des Charakters.

Worin der Charakter bestehe, worin er, wenn er einmal vorhanden ist, seinen Sitz habe: ist schon entwickelt worden. Der WILLE ist sein Sitz; die ART DER ENTSCHLOSSENHEIT des Willens bestimmt einen SOLCHEN oder einen ANDERN Charakter.

Wie der Charakter werde, wird also beantwortet sein, wenn wir angeben, wie der Wille zur Entschlossenheit komme?

Fragen wir uns zuvörderst, *was ein Wille* OHNE *Entschlossenheit sein würde?*

Kaum noch Wille! — Eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein blosses Sich-Hinneigen zu einem Gegenstande, ohne die VORAUSSETZUNG, man WERDE ihn erreichen, — mag Begierde heissen, oder Verlangen.

Wer da spricht: ICH WILL! — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, geniessend.

Zeigt ihm, dass er NICHT KÖNNE: er will schon nicht mehr, indem er euch *versteht.* Die Begierde aber wird vielleicht bleiben, und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein *neues* Wollen; nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, — und mit der Hoffnung, man werde, vermittelst einer geschickten Combination derselben, seinen Zweck erreichen. — Der Feldherr *begehrt,* zu siegen; darum *will* er die Manövres seiner Truppen. Er würde auch diese nicht *wollen,* wäre ihm nicht die *Kraft* seines Befehls *bekannt.* — Aber man wolle einmal

(diese Aufgabe ist von *Jacobi*), man WOLLE einmal so tanzen, wie ein *Vestris* KANN tanzen WOLLEN. — An Begierde zu diesem Wollen mag es Manchen nicht fehlen; und ohne Zweifel begann die Bildung des Meisters von der Begierde, aber auch *sein* Wollen konnte gewiss dem allmäligen GELINGEN um keinen Schritt zuvoreilen, höchstens demselben auf dem Fusse folgen. — —

DIE THAT ALSO ERZEUGT DEN WILLEN AUS DER BEGIERDE. ABER ZUR THAT GEHÖRT FÄHIGKEIT UND GELEGENHEIT.

Von hieraus lässt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.

Es ist einleuchtend, dass *zuerst* von dem Begehrungskreise des Menschen sein Thun abhängt. Die Begehrungen aber sind theils animalischen Ursprungs, theils entstehen sie aus geistigen Interessen.

Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten, sammt den äussern Gelegenheiten oder Hindernissen, hinzu. Der Einfluss derselhen ist desto complicirter, je mehr Mittel für einen Zweck gebraucht werden müssen, je mehr mittlere Thätigkeiten also begünstigt oder erschwert werden können von aussen und von innen.

Vor allen Dingen aber muss man hierbei in Betracht ziehen: dass der grössere Theil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloss innerlich vorgeht, und dass es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserm Können uns belehren. Wohin wir unsre GEDANKEN zu wenden — TRIEB und LEICHTIGKEIT besitzen, oder nicht besitzen: das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äusserer Geschäftigkeit, in ihrer ganzen Complication, der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der grosse Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er *fühlte* sich handelnd, er *sah* sich auftreten, — ehe die äussere That, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt. Wenige, flüchtige, im Grunde Nichts beweisende Versuche der Ausübung, mochten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äusserlich vermögen. Dieser Muth vertritt die That, um das entschlossene Wollen zu begründen.

Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie

etwas Grosses wollten. Wie der Gang der Bildung: so rückwärts der Weg der Zerstörung. Unmuth, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters.

II.

Einfluss des Gedankenkreises auf den Charakter.

Ignoti nulla cupido! — Der Gedankenkreis enthält den Vorrath dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung, und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdas den Vorrath zu allem Maschinenwerk der Klugheit, — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; hier muss aller Umtrieb leicht von Statten gehen, muss jedes am Platz stehen, und sich jeden Augenblick finden und brauchen lassen, Nichts darf im Wege liegen, Nichts als schwerfällige Masse die Behülflichkeit hindern; Klarheit, Association, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Muth auf die *Sicherheit der* INNERN *Ausführung;* und mit Recht, denn äussere Hindernisse, die der Vorsicht eines geordneten Geistes unerwartet kommen, können den wenig schrecken, der da weiss, bei veränderten Umständen würde er sogleich neue Pläne schaffen.

Findet sich diese innere Sicherheit des zur Genüge und doch *leicht* bewaffneten Geistes zusammen mit einem bloss *egoistischen* Interesse: so ist der Charakter bald entschieden und sicher verdorben. Darum muss alles, was zur *Theilnahme* gehört, bis zum Fordern und Handeln hinaus gebildet werden.

Sind dagegen alle geistigen Interessen wach, und *alle* lebhaft *bis* zum Fordern: so giebt es für viele Zwecke leicht zu wenig Mittel, die übermässige Betriebsamkeit erreicht nicht viel, erleidet vielleicht Demüthigungen, — und der Charakter bleibt klein. Dieser Fall ist jedoch selten, und die Hülfe nicht schwer.

Fehlt die innere Sicherheit; fehlen die geistigen Interessen; fehlt wohl gar der Vorrath an Gedanken: so ist der Boden leer für die animalischen Begehrungen. Auch aus diesen wird zu-

letzt irgend ein Missgeschöpf, das aussieht wie das Zerrbild eines Charakters. —

Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter: wiewohl nicht Grenzen *des* Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüths, sich selbst gelassen, ruhig liegt, ist wichtig für die *weichen Stellen* des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die REIZBARKEIT bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern.

Bisher war vom objectiven Theil des Charakters die Rede. Wenn *falsche Meinungen* schon diesem, als fehlerhafte Voraussetzungen, worauf er baut, schädlich werden: so schaden alle VORURTHEILE noch mehr dem Subjectiven; der Selbstkritik, und Selbstbilligung, welche als Grundsatz festhält, was recht, erlaubt, anständig, zweckmässig scheint. Kaum ist irgend ein grosser Charakter bekannt, den wir nicht in seinen Vorurtheilen gefangen sähen! — Dieselben verletzen, heisst die Grundsätze in ihrer Wurzel angreifen; es heisst, Zwietracht stiften zwischen dem Subjectiven und dem Objectiven; es heisst, den Menschen der Einheit mit sich selbst berauben, und ihn desorientiren. Wohl haben die, welche an *alten* Vorurtheilen hangen, grosse Ursache, sich nicht *neuen* EINBILDUNGEN preiszugeben; — und auf der andern Seite kann der Wahrheit kein grösseres Opfer dargebracht werden, als durch Anerkennung von Irrthümern, an welchen die Persönlickeit sich hielt. Ein solches Opfer ist einer hohen Achtung, aber zugleich des Bedauerns werth. — —

Wer die hier angesponnenen Reflexionen, in die wir uns nicht zu weit verlieren dürfen, für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Ueberzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Theil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram, und *den* Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt, aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen.

— Freilich, vor der Zeit ermüdet von diesen Betrachtungen, werden Viele sich auf das Faulbette der *Freiheit*, — wo nicht gar des *Schicksals*, — werfen. Diesen habe ich *hier* gar nichts zu sagen. Und wenn das DORNENLAGER, worauf sie sich warfen, sie nicht selbst zum Aufspringen treibt, so wird blosser Disput ihre Ruhe schwerlich stören.

III.
Einfluss der Anlage auf den Charakter.

Was mit den Begehrungen, wenn sie handelnd hervortreten sollen, concurriren muss: das ist Anlage und Gelegenheit.

Aber ehe wir beides näher betrachten, bietet sich, in unmittelbarer Verbindung mit dem Vorhergehenden, eine Bemerkung dar über das pädagogische Gewicht dessen, was wir noch zu suchen haben. Die Anlagen entwickeln sich langsam, sie reifen erst im Mannesalter; dann auch erst kommt die eigentliche Gelegenheit zum äussern Handeln, und dadurch erhält selbst die innere Thätigkeit erst ihre rechte Spannung. Da nun das Handeln den Charakter macht; so ist in den früheren Jahren von ihm hauptsächlich nur dasjenige vorhanden, was innerlich *strebt* zur That; gleichsam das flüssige Wesen, aus welchem er sich in der Folge, nur zu rasch, krystallisiren wird. Eben bei diesem Anschiessen und Vestwerden des Charakters, also beim Anfang des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt, kommt es darauf an, *welche* Anlagen und *welche* Gelegenheiten mit den vorher gesammelten Begehrungen concurriren. *Aber* DANN *ist die* ERZIEHUNG *geschehen, ihre Zeit verflossen, die Empfänglichkeit für sie erschöpft;* — und ihr Werk, man muss es bekennen, zum Theil dem Zufall preisgegeben, — gegen welchen nur vollkommen gleichmässige Ausbildung des Subjectiven und des Objectiven der Persönlichkeit einigermaassen Sicherheit leistet. — Eben deswegen ist die Wirkung auf den Gedankenkreis, welchen der Mensch MITBRINGT in die Periode, da ihm die Welt offen und eine reife Körperkraft zu Diensten steht, — wiewohl sie nur auf Einen Factor des Charakters trifft, dennoch beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung.—

Was nun die Anlage betrifft: so besteht, ausserordentliche Fälle abgerechnet, der wichtigste Unterschied durchaus nicht

in dem, *wozu* der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in einer *formalen* Eigenheit, welche bei den Individuen *gradweise* verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemüthslage leichter oder schwerer WECHSELT. Die schwer Beweglichen, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, haben die vortrefflichste Anlage; nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die leicht Beweglichen sind leichter zu unterrichten, ja sie helfen nach durch das, was sie selbst suchen; aber sie bedürfen der Zucht — noch *über* die Zeit der Erziehung hinaus, und daher sind sie dem Zufall unterworfen, und kommen fast nie zu einer so *gediegenen* Persönlichkeit wie jene.

Es ist nämlich klar, dass das erste Requisit des Charakters — Gedächtniss des Willens — in der engsten Verbindung stehe mit dem Grade der Beweglichkeit des Gemüths. Keine Art von Menschen ist charakterloser, als die, welche nach ihren Launen dieselben Dinge bald schwarz bald weiss sehen, oder welche, um „mit der Zeit fortzugehen," ihre Ansichten nach der Mode ändern. Diese Frivolität findet sich schon bei Kindern, die alles durch einander fragen, ohne die Antwort zu erwarten, und alle Tage neue Spiele und Spielgesellen haben; auch bei Jünglingen, die alle Monat ein neues Instrument lernen, und Sprachen über Sprachen anfangen; endlich, wenn man will, bei jungen Männern, die heute sechs Collegien hören, morgen für sich studieren, und übermorgen verreisen. — Diese sind jenseits der Zucht, jenen kann sie noch helfen; — der Erziehung *werth* aber sind *diejenigen* am meisten, welche am Bekannten vesthängen, dem Neuen, als neu, abhold sind, nüchtern bleiben bei allem, was sonst durch seinen Schein blendet, in ihrer eignen Welt wohnen, ihre eignen Sachen bewahren, betreiben, cultiviren, — aus ihrem Gleise schwer herauszubringen sind, manchmal eigensinnig scheinen, ohne es zu sein, stumpfsinnig scheinen, ohne es zu sein, — den Erzieher Anfangs ungern zulassen, ihm kalt begegnen, sich gar nicht einschmeicheln: — diese, welche der Erziehung am meisten *bedürfen*, welche, sich selbst überlassen, an der Scholle kleben, und durch ihre Tenacität zu einer sichern Einseitigkeit verurtheilt, ja zu allen moralischen Verkehrtheiten des Familienstolzes, des Zunft- und Cantonsgeistes geneigt sein möchten: — SIE sind es, in denen es sich verlohnt, Interessen aller Art zu erregen; sie sind es, welche durch ihren guten *Willen*, nachdem er erst gewonnen

ist, der Erziehung einen vesten Boden darbieten, und die Hoffnung gestatten, dass sie die Reinheit und Richtigkeit ihres jetzt geordneten Geistes treu bewahren werden auch dann, wann die letzten, wichtigsten Schritte der Charakterbildnng unter Umständen geschehen, die von keiner waltenden Zucht bereitet, sondern mit dem wogenden Weltgedränge herbeigetrieben werden. Man wird hoffentlich nicht fürchten, so harte Naturen würden der beugenden Kraft der Erziehung zu starken Widerstand entgegensetzen. *Freilich werden* sie, wenn man sie *als Jünglinge* zuerst antrifft, und nicht sehr vielfache Berührungspuncte mit ihnen vorfindet; aber ein *Knabe*, der stärker wäre als ein solider Unterricht, eine consequente Regierung und eine verständige Zucht, — ein solcher Knabe ist ein Unding.

Es kommt nun allerdings auch *der* Unterschied in den Anlagen für die Charakterbildung in Anschlag, welcher bestimmt, was dem Individuum leichter und schwerer gelinge. Denn was gelingt, das wird gern gethan, und oft wiederholt, und kann es nicht Zweck werden, so dient es wenigstens als Mittel; es wirkt folglich als eine Kraft, gewisse andre Zwecke zu begünstigen, und die Geistesrichtung dahin zu verstärken. — Indessen der hohe Grad des Gelingens *einzelner* Thätigkeiten, welcher ein *besonderes Genie* auszeichnet, ist für Charakterbildung keineswegs willkommen. Denn das Genie hängt zu sehr von Dispositionen ab, um Gedächtniss des Willens zuzulassen; es steht sich selbst nicht zu Gebote. Künstlerlaunen sind nicht Charakter. Ueberdas liegt die Beschäftigung eines Künstlers immer in einem viel zu sehr abgesonderten WINKEL des menschlichen Lebens und Schaffens, als dass der *ganze* Mensch sich von da aus beherrschen könnte. Ja selbst im ganzen Reiche der Wissenschaften ist keine, welche für sich allein den ihr Hingegebenen zu tragen vermöchte im Strom des Lebens. — Nur das universelle Genie, — wenn es ein solches giebt, — ist wünschenswerth. Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der Anlage zuliess, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet. Unter dem Titel bescheidner Liebhabereien mögen sich schöne Talente in Nebenstunden ausbilden, und sehen, wie weit sie kommen können. Es ist die Sache des Individuums, ob es seinen Beruf darnach zu bestimmen wage; der Erzieher kann zugleich Rathgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf!

Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu WOLLEN. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit, — ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Principien fehlen.

IV.

Einfluss der Lebensart auf den Charakter.

Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirke, ist so oft, und auch von den Pädagogen schon so oft entwickelt worden, dass mir nur der Wunsch übrig bleibt, man möge es ihnen glauben; und die höchst nöthige Vorsicht, Kinder von den Lustbarkeiten der Erwachsenen zurückzuhalten, nicht Pedanterei schelten; vielmehr darauf achten, welche sichtbare Wohlthat diejenigen Eltern ihren Kindern erweisen, die durch ihre ganze Hausordnung für genaue Regelmässigkeit des täglichen Lebens sorgen.

Aber ich darf nicht vergessen, dass diese Regelmässigkeit zuweilen so einförmig, so peinlich bindend eingerichtet wird, dass die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen strebt, wodurch denn, wenn das Uebel so klein bleibt als möglich, die Charakterbildung mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung entwunden, und veranlasst wird, sich ihren eignen Weg zu suchen. Denn es ist vorbei mit der Führung, sobald der Zögling es sich sagt, er wolle anders wie der Erzieher.

Gerade umgekehrt sollte man der jugendlichen Kraft Lust zu geben suchen. Man kann es freilich mit Fug nur da, wo die Begehrungen schon im Entstehen richtig geleitet sind, — am besten, wo sie aus dem gleichschwebenden Interesse empor steigen. — Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch möglich, dass man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloss passiv als gehorsame Kinder heranwuchsen, haben noch gar keinen Charakter, wann sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen, jetzt, da Niemand mehr Gewalt über

sie hat, oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen, und zum Abspringen nach der Seite treiben, wo nicht völlig zermalmen würde. Darüber wird leider wohl Jedermann sich traurige Erfahrungen genug aufzählen können. —

Man spricht viel von dem Nutzen einer *abhärtenden* Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden; ich bin aber überzeugt, das man das eigentlich *härtende* Princip für den *Menschen,* — der nicht bloss Körper ist, — nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem, und zwar nach eignem *richtigen* Sinn, eine in ihren Augen ERNSTE *Wirksamkeit* betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse ÖFFENTLICHKEIT des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Acte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erforderniss eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eignem Sinn, sie sind *nicht* DIE THAT, DURCH WELCHE DAS INNERE BEGEHREN SICH ALS WILLE ENTSCHEIDET. Man bedenke unsre Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doctordisputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Uebungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das Alles; — die Kraft, sich selbst darzustellen und vestzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den ihr durch jene Uebungen führtet, vielleicht einmal eben so schmerzlich als vergeblich in sich suchen! —

Fragt man mich, was denn für bessere Uebungen statt jener zu empfehlen wären: so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben. Ich glaube nicht, dass in unsrer jetzigen Welt bedeutende ALLGEMEINE EINRICHTUNGEN, um die Jugend zweckmässig in Handlung zu setzen, getroffen werden können; aber ich glaube, dass desto mehr die *Einzelnen* alle Bequemlichkeiten *ihrer* Lage durchsuchen sollten, um dem Bedürfniss der Ihrigen zu entsprechen; ich glaube, dass eben in dieser Rücksicht Väter, die ihre Söhne zeitig an Familienangelegenheiten Theil nehmen lassen, sich um deren Charakter verdient machen. — Uebrigens weist alles dies auf den frühern Satz zurück: der Hauptsitz der Charakterbildung sei die Bildung des *Gedanken-*

kreises. Denn erstlich: MAN DARF DIEJENIGEN NICHT NACH EIGNEM SINNE HANDELN LASSEN, WELCHE KEIN RICHTIGES BEGEHREN IN HANDLUNG ZU SETZEN HABEN; sie würden dadurch nur Fortschritte im Schlechten machen: vielmehr besteht hier die Kunst im Zurückhalten! Zweitens: *hat* man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, dass ein reiner Geschmack das *Handeln in der Phantasie* durchaus beherrscht, alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg; der Entlassene wird sich die Gelegenheiten zum äussern Handeln so wählen, oder die, welche sich aufdringen, so *behandeln*, — dass das Rechte sich in seinem Busen nur bevestigen kann.

V.

Einwirkungen, welche besonders die sittlichen Züge des Charakters treffen.

Ueberall erzeugt die That deu Willen aus der Begierde. So in dem Objectiven des Charakters; wo es am auffallendsten ist, dass nur, wo dem Menschen die eigne That von seinem Können entweder unmittelbar die Versicherung, oder doch mittelbar die Einbildung gab, — ein dreistes: „ich will," hervortritt. So in dem Subjectiven; wo der Mensch, der Grundsätze nicht bloss schwatzt, sondern hat, — sein Beschliessen über sich selbst nach seiner Meinung von sich selbst, und diese nach seinen innern Erfahrungen abmisst: daher dasjenige, was für die Menschheit zu hoch scheint, was man glaubt, sich nicht halten zu können, von charaktervesten Männern NUR ZU ALLGEMEIN in das Reich frommer Wünsche verwiesen wird; — zu allgemein: denn sie sollten von sich nicht auf Alle schliessen. — So endlich auch in demjenigen Theile der Sittlichkeit, der da wirklich *Wille* ist: das aber ist nur die sittliche Entschliessung, und Selbstnöthigung, welche verneinend, aufhebend, auf das rohe Verlangen wirkt, damit die Charakterstärke der sittlichen Beurtheilung und Wärme gewonnen sei und bleibe. Auch hier ist der Selbstzwang Anfangs nur Versuch; er muss gelingen, er muss seine Macht in der innern Erfahrung beweisen, dann erst, nur durch diese That, entsteht das energische sittliche Wollen, mit welchem der Mensch innere

Freiheit besitzt. — Was nun den Selbstzwang unterstützt; das hilft den Entschluss beschleunigen und bevestigen. Hier hat die Zucht eine grosse und schöne Anfgabe.

Aber das *rein Positive* der Sittlichkeit, — von welchem der tiefe Grund des Menschen voll sein muss, wenn der Entschluss vor Demüthigungen sicher, wenn das edle Gefühl: „DIE TUGEND IST FREI!“ mehr als eine kurze Exstase sein soll, — dies ERSTE der Sittlichkeit, welches, *als* sittlich, das Gegentheil aller Willkür, als Grund der Tugend, eine rein willenlose Macht, — eine Macht des blossen Urtheils ist, vor der sich die Begehrungen staunend beugen, noch ehe der Entschluss sie seine zweifelhafte Gewalt fühlen lässt: — dies gehört ganz dem Gedankenkreise an; es hängt ganz ab von dem, was den Gedankenkreis bildet. — Niemand wächst auf unter Menschen, dem gar nichts von dem eigenthümlichen ästhetischen Werth der verschiedenen Willensverhältnisse, die sich allenthalben erzeugen, ins geistige Auge fiele; aber wie verschieden die Intension und die Summe dieser Auffassungen! wie verschieden die Schärfe der Unterscheidungen, und der Effect auf das Ganze des Gemüths! Für eine gewisse Klarheit und Vereinzelung, — auch für eine encyklopädische Bekanntschaft mit der ganzen *Reihe* der sittlichen Elemente, und mit ihren gewöhnlichsten *Veranlassungen* im Leben, — sorgt längst der bessere Unterricht durch eine Menge kleiner Gemälde, in denen, mehr oder weniger glücklich, als hervorragender Moment einer Geschichte dargestellt wird, was der kindlichen Aufmerksamkeit zur sittlichen Betrachtung durch den Reiz des Unterhaltenden empfohlen werden musste. Das Verdienst, welches unsre Pädagogen sich hiedurch schon erworben haben, ist in meinen Angen unvergleichbar grösser, als was in diesen elementarischen Darstellungen etwa verfehlt sein möchte. Wir haben übrigens das Aussuchen aus einer grossen Fülle; — und schon die *campe*'sche Kinderbibliothek allein wird eine Menge sehr schätzbarer Beiträge zu einer künftigen gewählteren Sammlung liefern können. — Aber — für die Sittlichkeit ist die blosse Bekanntschaft mit ihren Elementen — äusserst wenig! Es *bleibt* noch wenig, wenn man auch eine ganze Folge von Uebungen des moralischen *Scharfsinns*, — ja gar einen Katechismns der praktischen Vernunft hinzudenkt. Die Reinheit der Urtheile ist noch nicht ihr Gewicht. Helle Ein-

sicht in Augenblicken absichtlicher Sammlung — wie weit entfernt von dem Gefühl, was mitten im Sturme der Leidenschaft verkündet: die Persönlichkeit sei in Gefahr! — Moralische Solidität, das ist bekannt, findet sich von der moralischen Subtilität beinahe öfter getrennt, als mit ihr gesellt.

Die grosse sittliche Energie ist der Effect grosser Scenen, und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens, in der Familie, im Vaterlande, eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange, mit lebhaften Contrasten, im vielfachen Widerschein durch die ausströmenden und zurückprallenden Wirkungen vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in der Freundschaft, sich vertiefte in der Religion, — nur aber ohne sich später getäuscht zu finden und Meinung zu ändern; — oder endlich, wer eben jetzt mit unbefangenem Sinn auf ein neues, anffallendes Phänomen geselliger Zerrüttung stösst, das interessante Personen tief leidend zeigt: einen solchen sehen wir vortreten mit heroischem Geiste, wir sehen ihn durchgreifend helfen, wir sehen ihn unbehutsam verderben; wir sehen ihn anhalten oder ablassen, je nachdem der ganze Mensch oder nur die Oberfläche durchdrungen ist von dem treibenden Princip, — je nachdem die ganze *Besinnung* oder eine wandelbare *Vertiefung* aus ihm handelt. — Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Thorheit. Romane und Schauspiele — *müssen* wohl sittlich geschrieben werden, um dem richtig fühlenden Leser zu gefallen; aber eine *besondre Wirksamkeit* kann aus vereinzelten Exaltationen, denen ein sicheres Zurücksinken folgt, nimmermehr erwartet werden. In der Erziehung haben sie, als *moralische* Bildungsmittel, nur in dem unglücklichen Falle einen Gebrauch, wenn in späteren Jahren die *Bekanntschaft* mit den sittlichen *Elementen* noch nachgeholt werden muss,* welche durch die früheste Lectüre, ja durch die frühesten Gespräche der Mutter mit ihrem Kinde hätte besorgt sein sollen. — Dasselbe gilt von einem moralischen Zureden und Predigen, ja von den einzelnen Religionsübungen selbst, wofern nicht schon früh die religiösen Grundgedanken sich in die tiefste Stelle des Gemüths eingesenkt hatten. Wer dem

* Dass hier die sorgfältigste Wahl unter den Schriften jener Gattung vorausgesetzt werde, versteht sich von selbst.

Zöglinge zureden will: der muss es auf solche Weise thun, dass dadurch fort und fort an einem bleibenden, gewichtvollen Verhältniss zwischen ihm selbst und dem Knaben gebaut werde; welches, sammt allen seinen Folgen, von dem sittlichen Sinn des jungen Menschen, wie von einem schwebenden Fundament, schwebend getragen, ein unauslöschliches Wohl- oder Missgefühl bereite, das *über* alle Vorempfindung sei. —

Angenommen nun, es finde sich wirklich in dem Leben, der Umgebung, dem Schicksal eines jungen Menschen etwas Grosses und tief Eindringendes, das ihn in sittlicher Rücksicht nicht verstimme, sondern erwärme und begeistere: sobald es ein einzelner, bestimmter Gegenstand ist, an dem seine Seele haftet, wird auch eine eigne Art von einseitiger Biegung in ihn kommen; er wird das Rechte und Gute überhaupt mit einer besondern Art seiner Erscheinung verwechseln. Es wird zum Beispiel eine Partheilichkeit, welche wichtige Gründe für sich hat, ihn im voraus einer Reihe höchst verschiedener Menschen, und höchst verschiedener Absichten und Maassregeln, gewinnen, und andern entfremden. Oder es wird eine Art des religiösen Cultus ihn wie mit einem einförmigen Gewande bedecken; dass man sogleich in ihm den Anhänger der Secte mehr als den reinen Menschen erblickt. Jede Anhänglichkeit kann ihm auf ähnliche Weise ihre Farbe geben. Eine Art von *Beize* wird zwar gewisse Forderungen von Recht und Sitte in sein ganzes Wesen unauslöschlich eingeätzt, aber durch ihre Schärfe die mannigfachen Sprossen der reinen Natur in ihm zerstört haben. Klare Vertiefung in das Neue, was sich darbieten möchte, wird verloren sein über der starren Besinnung an die einmal abgelegten Gelübde. —

Wir scheinen hier in einem Widerspruch befangen. Wir verlangen eine grosse, ruhende Gedankenmasse, als eine Macht des Sittlichen im Menschen; und hätten wir die Wahl unter denen, die sich etwa dazu darbieten könnten, so würden wir jede zurückweisen durch den Vorwurf: sie gebe uns eingekörpert und verschrumpft, was wir lauter und ganz verlangten. Wir wollen eine Kraft, *stärker* als die Idee, und doch *rein* wie die Idee; wie aber könnte die Idee durch eine *wirkliche* Kraft vertreten werden, die nicht etwas Einzelnes, etwas Beschränktes und Beschränkendes wäre?

Ich glaube, alle gebildete Männer unsrer Zeit kennen diese

Schwierigkeit. Dass ich derselben hier erwähne, geschieht nicht, um sie aufzulösen. Wenn dies in meinem Vermögen war, so ist es schon geschehen. Es ist schon die Rede gewesen von der Verbindung der mannigfaltigen Vertiefungen mit der einfachen Besinnung, oder, wenn man will, der Cultur mit der Innigkeit, zur ächten Vielseitigkeit; es ist die ganze Anordnung des Gedankenkreises im Umriss verzeichnet worden; — eines Gedankenkreises, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüth ergreifen könnte; welcher dasjenige hinzusetzt, — und, wo es nöthig ist, der *Theilnahme* nahe bringt, — was hinzukommen muss, damit eine WEITE GEDANKENEBENE sich continuirlich hinstrecke für eine grosse Uebersicht, die, von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Darf nicht eine einzelne Parthie unsrer Auffassungen im Namen der Sittlichkeit gleichsam als deren Bevollmächtigte überall waltend hervortreten: so müssen wohl die Kräfte, welche das Idealische realisiren sollen, in *jeden* Theil unsrer Beschäftigung mit menschlichen Angelegenheiten gelegt werden. Soll das warme Herz einen grossen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besondrer, beschränkter, und doch ein durchaus wirklicher sei: so muss man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren, und die sind, und die uns zunächst berühren, als Ein Continuum Einem continuirlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urtheil in Uebung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne dass die übrigen ästhetischen Vermögen, und die Beobachtung, und die Speculation, leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden. Ich habe in diesem Sinne schon an einem andern Orte die ästhetische Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung genannt; und meine Gründe waren aus dem Begriff der Moralität abgeleitet.

Diejenigen meiner Zeitgenossen, welche frei sind von dem Irrthum, Ideen *als solche* für KRÄFTE zu halten, die in absoluter Freiheit gegründet seien, — und wer davon nicht frei ist, möge doch ja über alles Andre eher reden als über Erziehung! — *jene* nun werden mir vielleicht am ersten das entgegenstellen: dass ich von Dingen spreche als wären sie *neu*, die sich für sie längst von selbst verstanden haben. „Unser ganzes Streben „für Verbreitung der Humanität," werden sie mir sagen, „was

„ist es anders, als die Sorge, dass der Mensch unmittelbar in „dem Blick auf sich, auf seine Gattung, und deren ganzes Verhältniss zur übrigen Welt, des zugleich warnenden und er„munternden Gefühls inne werde, von dem die Formeln der „Sittenlehre nur der kurze Ausdruck sind? Längst," wird man sagen, „haben Poesie und Geschichte und die Philosophie „der Geschichte ihren Beruf erkannt, jene ästhetische, und als „solche zugleich moralische *Darstellung der Welt* mit vereinter „Kraft ins Werk zu setzen. Nur die *Transscendental*philosophie," wird man fortfahren, „konnte eine heillose Störung in dem Fort„gang dieser wohlthätigen Bemühungen anrichten; konnte, mit „politischer Schwindelei unglücklich zusammentreffend, dem „Ungestüm und der Frivolität neue Vorwände, und eine Kraft„sprache geben, deren Misslaut nun so lange überall ertönen „muss, bis auch die stumpferen Ohren das Widrige empfinden, „und von allen Seiten Stille geboten wird. Alsdann aber braucht „man nur die schon angesponnenen Fäden wieder aufzuneh„men; und da alle Neuerungen dem Fortgange eines richtig „angefangenen Werks nur Schaden bringen, so können wir nur „Mitarbeit, nicht *neue* pädagogische Vorschläge wünschen."

In der Gesellschaft *der* Männer, die so reden möchten, kann es in der That nur *mitarbeiten* heissen, wenn Jemand aufmerksam darauf macht: dass mit blosser *Aufstellung* historischer, philosophischer, poetischer *Gemälde* (angenommen diese Gemälde hielten in jeder Rücksicht die historische, philosophische und poetische Kritik aus,) noch nicht mehr als ein GELEGENTLICHES HINSCHAUEN DER VORÜBERGEHENDEN gewonnen werde; dass es hingegen der Erziehung um eine lange, ernste, sich tief einprägende BESCHÄFTIGUNGSWEISE zu thun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl articulirte) Masse * von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen *in die Mitte* des Gemüths stelle, von solchem An-

* Der Ausdruck: *articulirte Masse*, scheint widersprechend. Aber gerade das ist die Probe eines vollkommnen Unterrichts: dass eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Association, System und Methode zur höchsten *Gelenkigkeit des Denkens* erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommnen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Theile fähig sei, als *Masse* von Interessen mit höchstem Nachdruck den *Willen* zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Cultur so oft das Grab des Charakters.

sehen, und solchen Berührungspuncten mit Allem, was der Fluss der Zeiten noch Neues hinzuthun möchte, dass Nichts daneben rücksichtlos vorbeigehen, — keine neue Gedankenbildung sich vestsetzen könne, die nicht mit der frühern ihre Differenzen erst ausgeglichen habe. Was übrigens die Transscendentalphilosophie anlangt: so hat sie zwar nicht ihre *wohlthätige* Wirksamkeit, aber wohl ihre *Uebermacht* bewiesen, und man wird sich wohl nicht verbergen wollen, dass ein Aufhören ihrer nachtheiligen Einflüsse nur auf zweierlei Weise erwartet werden könne: entweder von einer allgemeinen Erschlaffung unsrer Studien, oder davon, dass jene sich *durcharbeite*, und ihre eignen Fehler verbessere. Was ich zur nähern Bestimmung der Weltansicht, die ich durch die Erziehung bereitet wünsche, noch nach den schon dargelegten Grundsätzen des Unterrichts hinzuzufügen hätte: das kann nur durch eine Philosophie geleistet werden, die allerdings eher transscendental als populär heissen muss, wiewohl in der Reihe der neuesten Systeme unsrer Zeit sich nichts findet, dem sie sich anschliessen könnte. —

Nur noch Ein wichtiger pädagogischer Punct muss hier berührt werden. Es ist bekannt, dass die sittliche Wärme, schon gewonnen, leicht wieder erkältet wird durch Schicksale und Menschenkenntniss. Angesehene Erzieher haben deshalb eine eigne Vorbereitung zum Eintritt in die Welt nöthig gefunden, wobei sie voraussetzen, der wohlerzogene Jüngling werde in derselben auf viele höchst unerwartete Erscheinungen stossen, und sehr oft seine natürliche, entgegenkommende, allgemeine Offenheit und Vertraulichkeit mühsam und peinlich in sich zurückziehen müssen. Diese Voraussetzung fusst nicht sowohl darauf, dass die Jugend unbesonnen sei, als dass die gute Führung selbst alles entfernt haben werde, was ein Anstoss für das sittliche Gefühl hätte sein können. Man *will* keine frühe Menschenkenntniss! — In meinen Augen verräth sich hier eine Schwäche der Pädagogik. So äusserst nothwendig es ist, dass die Jugend nie *gemein* werde mit dem Schlechten: so braucht doch die Schonung des sittlichen Gefühls nicht so weit zu gehen, — am wenigsten so lange fortgesetzt zu werden, dass die Menschen, wie sie sind, den Jüngling noch befremden könnten. Allerdings ist schlechte Gesellschaft ansteckend; und beinahe eben so sehr ein behagliches Verweilen der Phantasie auf anziehenden Darstellungen des Schlechten. Aber die Mensch-

heit früh in ihren *mannigfaltigen* Gestalten erkannt zu haben, dies schafft eben so wohl eine frühere Uebung des sittlichen Blicks, als eine köstliche Sicherheit vor gefährlichen Ueberraschungen. Und lebendige Darstellungen derer, die *waren*, geben gewiss die bequemste Vorbereitung ab zur Beobachtung derer, die *sind;* nur muss die Vergangenheit hell genug beleuchtet werden, damit *ihre* Menschen als Menschen *wie wir*, nicht als Wesen andrer Gattung erscheinen. — Man sieht, auf was ich zurückweise. Ich breche ab; mit der Hoffnung, eine Pädagogik sei leicht entschuldigt, wenn sie da, wo die Ueberschrift nur *den natürlichen Gang der Charakterbildung* ankündigte, gleich die pädagogischen Bemerkungen, welche sich darbieten, mit einwebt.

FÜNFTES CAPITEL.

ZUCHT.

Von der *Zucht*, vom *Ziehen*, ist die *Erziehung* benannt, deren Haupttheil also schon dem Namen nach in dasjenige gesetzt zu werden pflegt, was ich erst jetzt, gegen das Ende meiner Abhandlung, in Betracht zu nehmen anfange.

Gewöhnlich setzt man der eigentlichen Erziehung den Unterricht entgegen; ich habe ihr die Regierung der Kinder gegenüber gestellt. Woher diese Abweichungen?

Der Begriff des Unterrichts hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientiren werden. Beim Unterricht giebt es allemal etwas DRITTES, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher UNMITTELBAR der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was *zunächst* die MÜHE des Erziehers verursacht, — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe, — das gab den Theilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung. Die Regierung musste sich denn wohl unbemerkt in *diese* eigentliche Erziehung verstecken; denn zum Unterricht kann man sie doch nicht rechnen. Und so musste *sie*, die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich hier in der Pädagogik das Princip einer grossen Unordnung abgeben.

Eine etwas verdeutlichte Betrachtung des *Zwecks* der Erziehung *stösst* darauf, dass bei weitem nicht unser *ganzes* Betragen gegen Kinder durch Absichten *für sie*, vollends durch Absichten für die *Veredelung ihres geistigen Daseins*, motivirt wird. Man beschränkt sie, damit sie nicht lästig werden; man hütet sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gilt wahrlich *zunächst* dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und *dann erst* kommt eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwickelung eines künftigen Vernunftwesens. Da nun diese letztre Sorgfalt ohne allen Zweifel ein eignes Geschäft für sich bestimmt, — ganz heterogen allen dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — da für das Eine der Wille des Kindes *gebildet*, für das Andre derselbe so lange *gebogen* werden muss, bis Bildung die Beugung vertritt: — so wird man hoffentlich nicht anstehen, die verderbliche Verwirrung der Zucht durch die Regierung endlich aufzugeben. Man wird sich besinnen, dass, wenn Alles recht geht, die Regierung, welche Anfangs das Uebergewicht hat, viel früher schwinden muss, als die Zucht; man wird fühlen, dass es der Zucht höchst nachtheilig werden muss, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt, und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Grösseren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen, — endlich, während Er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt, und in seiner Verkehrtheit so lange beharrt, bis er ein Missverhältniss erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert. Ein ähnliches, wiewohl geringeres Uebel entsteht selbst da, wo die Zucht, die wiederum früher aufhören muss, als der Unterricht, über die Zeit fortgesetzt wird; ein Fehler, der nur verzeihlich ist, wenn eine sehr versteckte Natur die Zeichen zurückhält, an welchen man den Moment, zu enden, erkennen könnte. —

Es wird jetzt leicht sein, den Begriff der Zucht zu bestimmen. Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, dass sie unmittelbar auf das Gemüth wirkt; mit dem Unterricht,

dass ihr Zweck Bildung ist. Man hüte sich nur, sie da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maassregeln gebrauchen. In der *Art* des Gebrauchs liegen feinere Unterschiede, die ich in der Folge bestimmen werde.

I.

Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung.

Unmittelbare Wirkung auf das Gemüth der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht. Also *giebt* es, wie es scheint, eine Möglichkeit, zu bilden durch blosses Afficiren der Empfindungen, ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis! — So könnte es wohl scheinen, wenn etwa Jemand gewohnt wäre, Begriffen, die man aus Merkmalen logisch zusammengesetzt hat, auch ohne weitere Untersuchung Realität zuzutrauen.

Aber ganz anders wird es scheinen, wenn wir auf die Erfahrung einen prüfenden Blick werfen. Wenigstens wer bemerkt hat, in welche Abgründe von Schmerz und Unglück ein Mensch versenkt werden, ja, ganze Perioden hindurch versenkt *bleiben* — und, nachdem die Zeit das Missbehagen tilgte, fast unverändert als dieselbe Person, mit denselben Strebungen und Gesinnungen, sogar derselben Manier sich zu äussern, — daraus wieder hervorgehen kann: der möchte schwerlich viel von dem Hin- und Herrütteln der Empfindungen erwarten, wodurch besonders Mütter so manchmal die Erziehung zu besorgen glauben! — Vollends wenn man gesehen hat, welchen Grad von väterlicher Strenge ein robuster Jüngling anshält, und unangetastet bleibt, — welche Reizmittel an Schwächlinge verschwendet werden, ohne dass sie sich stärker darum zeigten, — wie temporär die ganze Reaction ist, welche der Action folgt: der möchte wohl dem Erzieher rathen, nur sich selbst nicht Missverhältnisse zu bereiten, die doch gewöhnlich das einzige Bleibende einer *blossen* Zucht zu sein pflegen! —

Mir sind alle diese Erfahrungen nur Bestätigungen einer höchst einfachen psychologischen Ueberzeugung; dieser nämlich, dass alle Empfindungen nur vergängliche Modificationen der vorhandenen Vorstellungen sind, dass also, wenn die modificirende Ursache nachlässt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurücksetzen müsse. Das Einzige,

was ich erwarten werde, vom blossen Zerren an der Empfindlichkeit, ist eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen; an deren Stelle eine künstliche, und gleichsam *gewitzigte* Reizbarkeit tritt, wodurch mit den Jahren nur *Prätensionen* sammt ihrem lästigen Gefolge herbeigezogen werden. —

Ganz anders freilich ist der Fall: *wenn gelegentlich zugleich* der *Gedankenkreis Zusätze bekam;* oder *wenn Bestrebungen in Handlung traten, und dadurch Wille wurden!* DIESE Umstände beachte man, um Erfahrungen richtig auszulegen!

Von hier aus lässt sich beurtheilen, was die Zucht der Erziehung sein könne. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muss, sind nur nothwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters. Und so ist das Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung zwiefach: mittelbar oder unmittelbar. Theils dient sie, damit man den Unterricht *anbringen* könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluss haben wird, theils, damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nicht-Handeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge. Einen unbändigen Knaben kann man nicht unterrichten; und die Knabenstreiche, die er macht, sind *in gewisser Rücksicht* als ein Anheben seiner künftigen Persönlichkeit zu betrachten. Jedoch das Letztre, wie Jedermann weiss, mit grossen Einschränkungen! Ein zügelloser Knabe handelt meistens aus flüchtigen Einfällen; er lernt dadurch zwar, was er *kann,* — aber um einen Willen zu fixiren, fehlt hier das erste Element, eine veste, eingewurzelte Begierde. Nur wo diese zum Grunde liegt, tragen Knabenstreiche bei, einen Charakter zu bestimmen. Das *erste* Verhältniss der Zucht zur Charakterbildung also ist das wichtigste; dasjenige nämlich, nach welchem sie dem Unterricht Bahn macht, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird. Jedoch auch das zweite darf nicht vernachlässigt werden; am wenigsten bei minder beweglichen, mit vesterer Absicht handelnden Subjecten. Der zu Anfang aufgestellte *Begriff* der Zucht aber ist, für sich allein, völlig leer. Die blosse *Absicht,* zu bilden, lässt sich in die unmittelbaren Wirkungen auf das Gemüth nicht dergestalt *hineinlegen,* dass sie eine Kraft würde, wirklich zu bilden. Diejenigen, welche durch eine solche *leere Zucht* ihren GUTEN WILLEN ZEIGEN, wirken, sie wissen nicht wie, — auf *sanfte*

Naturen *durch das Schauspiel*, was sie geben; ihr zärtliches, ängstliches, dringendes Betragen giebt dem beobachtenden Knaben die Idee von grosser Wichtigkeit einer Sache, welche einer sonst verehrten Person so sehr am Herzen liege! Sie mögen denn nur sorgen, dies Schauspiel nicht auf andern Wegen zu verderben; nicht die Ehrfurcht durch Hitze und Kleinlichkeit zu ersticken, oder sich gar in schlimmerer Rücksicht der oft eben so wahren als scharfen Kritik des Kindes zu entblössen: so werden sie für *empfängliche* Gemüther immer viel leisten können; ohne doch darum auch nur vor den gröberen Missgriffen sicher zu sein bei minder willigen Naturen.

II.
Maassregeln der Zucht.

Die Zucht verursacht Empfindungen, oder hält sie ab. Welche sie verursacht, diese sind entweder Lust, oder Unlust. Welche sie abhält, diese werden entfernt entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, dass der Gegenstand als gleichgültig — ertragen oder entbehrt werde.

Von dem Falle, da der Gegenstand gemieden wird, — sei es, dass derselbe aus der Sphäre des Zöglings, oder dass der Zögling aus der Sphäre des Gegenstandes entfernt gehalten werde, — erfährt in der Regel der Zögling gar Nichts; er *empfindet* wenigstens diese Maassregel nicht *unmittelbar*.

Gleichgültiges Ertragen heisst GEWÖHNUNG, gleichgültiges Entbehren des vorhin Gewohnten geschieht durch Entwöhnung.

Lust wird erregt durch REIZ. Nicht als ob *jeder* Reiz gerade angenehm empfunden würde: aber die Zucht erweckt *jede Lust* um eines Erfolgs willen, sie will dadurch eine Thätigkeit im Zögling hervorrufen; und in so fern *reizt* sie.

Unlust wird erzeugt durch DRUCK; welcher, so fern ihm irgend eine, auch nur innere Widersetzlichkeit entgegensteht, *Zwang* heissen kann.

Ein bestimmter Act des Reizes oder des Drucks, welcher durch eine bestimmte, vom Zögling gegebene Veranlassung motivirt ist, und als deren Erwiederung angesehen sein will, heisst BELOHNUNG oder STRAFE.

In Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe, sind einige feinere

Unterschiede zu bemerken; hauptsächlich wegen der Maassregeln der Regierung, die hier mit denen der Zucht in einander zu laufen scheinen.

Regierung will, wo sie einmal zum Druck ihre Zuflucht nimmt, bloss als *Macht* empfunden sein. Vorausgesetzt also aus dem Vorigen, dass man nach der Bestimmung der Absichten der Regierung auch die Fälle zu erkennen wisse, wo regiert wird, so gilt die Regel: in diesen Fällen muss der Druck mit solcher Art angebracht werden, dass er sich auf Nichts einlasse, ausser auf Durchsetzung der Absicht; man sei dabei kalt, kurz, trocken, und scheine Alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. — Aus der Vergleichung des Hauses mit dem Staate ergeben sich einige bedeutende Bestimmungen in Rücksicht auf die Grade der Strafen. Es fehlen *hier* die Principien; was ich entlehne, suche ich in der Kürze möglichst deutlich zu machen. Man unterscheide Vergehen an sich, und Vergehen gegen die Polizei des Hauses. Vergehen an sich, wo eine üble Absicht That würde *(dolus)*, oder wo durch Sorglosigkeit Schaden entsteht, während sich die Sorgfalt von selbst verstand *(culpa* zum Theil), diese Vergehen können gestraft werden auch ohne Frage, ob eine vorher gegebene Vorschrift bekannt war. Es kommen dabei die Grade der Zurechnung in Anschlag, wobei die *Regierung* nur auf das, was die That *vollbracht* hat, Rücksicht nimmt; *späterhin* hat die *Zucht* noch auf *unausgeführte Absicht* zu sehen. Wo eine Absicht sein sollte und fehlte, — der Fall der Nachlässigkeit, — wird meistens gelinder gestraft; gradweise gelinder, je weniger es sich nachweisen lässt, dass die Absicht gefordert werden konnte. Die Hauspolizei muss durch Vorschriften bekannt gemacht, und in Erinnerung gehalten werden. Ihre Strafen können strenger sein, nach dem Maass der Wichtigkeit der Sache; aber hier besonders muss sich der Erzieher hüten, nichts von dem *ins Gemüth greifenden* Betragen einzumischen, welches allein den Maassregeln der *Zucht* vorbehalten bleiben soll. — Die Gradation der Strafen ist schon schwer im Staate; noch schwerer im Hause, wo Alles so sehr ins Kleine gezogen werden muss. Aber es kommt dabei hauptsächlich auf den ACCENT der Regierung an; durch diesen muss der Knabe empfinden, dass er hier nicht als Zögling, sondern als Mensch in der Gesellschaft gehandelt hat und behandelt wird;

durch diesen muss er auf seine künftige gesellschaftliche Existenz vorbereitet werden. In so fern ist eine präcise Kinderregierung ein Theil des Unterrichts.*

Ganz anders ist der Accent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmälig ablassend! Denn die Zucht will als *bildend* empfunden sein. Zwar nicht, als ob eben dieser Eindruck das Wesentliche ihrer bildenden Kraft ausmachte; aber sie *kann* die Absicht, zu bilden, nicht *verhehlen*. Und könnte sie auch: um nur *leidlich* zu sein, muss sie dieselbe hervorstellen. Wer würde nicht gegen eine Behandlung, wodurch so manchmal der Frohsinn leidet, und woraus ein beständiges Gefühl von Abhängigkeit entsteht, sich stemmen, sich wenigstens innerlich verschliessen, wenn nicht irgend ein helfendes, hebendes Princip darin zu ahnen wäre? — Die Zucht muss das Gemüth nicht schief treffen, nicht wider ihren Zweck empfunden werden, der Zögling muss sich ihr also auf keine Weise innerlich entgegensetzen, nicht wie von zwei Kräften getrieben nach der Diagonale fortgehen; — aber woher erhielte man eine reine offene Empfänglichkeit, wenn nicht von dem kindlichen Glauben an die wohlthätige Absicht und Kraft des Erziehers? Und wie könnte diesen Glauben ein kaltes, abstossendes, fremdes Benehmen erzeugen? — Vielmehr findet die Zucht nur in dem Maasse Platz, wie eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Censur, oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Misslingen, — nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegen kommende Einstimmung des Zöglings. Und eben so langsam, wie der angehende Erzieher sich diese Einstimmung verschafft, eben so langsam, wie er darin vorrückt, muss er auch nur mit der Erweiterung seiner Wirksamkeit vorrücken wollen. Es kömmt ihm hiebei in den früheren Jahren der Umstand zu Hülfe, dass für die Regierung, die sich das Kind gefallen lässt, *weil es muss*, die Zucht ein mil-

---

* Dieser Gedanke findet sich schon S. 22 dieses Buchs [vergl. oben S. 12]; nur ist dort *Zucht* genannt, was vielmehr Regierung hätte heissen sollen. Meines Sprachgebrauchs konnte ich mich dort in der Einleitung noch nicht bedienen.

dernder Zusatz ist. Späterhin ändert sich das. Ein junger Mensch, der sich selbst regiert, fühlt in der Zucht den *zudringlichen Anspruch*, zu bilden; und, ohne starke Gegengewichte von Zutrauen, von Achtung, und hauptsächlich einem innern Gefühl eigner Bedürftigkeit, — wenn jetzt der Erzieher nicht ZU ENDEN weiss, werden allmälig Bemühungen sichtbar, die Einwirkung abzulehnen, — diesen Bemühungen ist das Gelingen leicht; eben so schnell wächst der Muth, schwindet die Zurückhaltung, steigt das peinliche eines Verhältnisses, das bald seine verspätete Auflösung selbst herbeiführen wird. — —

Fassen wir jetzt die Sache in der Mitte! Die Zucht ist eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maassregeln, vollends aus getrennten Acten, — als vielmehr eine *continuirliche Begegnung*, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. — Der Regierte und seine Regierer, der Lehrling und der Lehrer, sind Personen, die mit einander leben, und sich unvermeidlich angenehm oder unangenehm berühren. Tritt man doch immer, wie man einem bekannten Menschen naht, in eine bestimmte Atmosphäre von Empfindungen! *Welche* Atmosphäre? — das darf für die Erziehung nicht vom Zufall abhängen; sondern eine beständige Sorgfalt ist nöthig, erstlich, um die Wirksamkeit dieser Atmosphäre zu *schwächen*, wenn Gefahr ist, dass sie nachtheilig werden könnte;* zweitens, ihre wohlthätigen Einflüsse anhaltend zu verstärken; und *bis* auf den Grad zu treiben, welchen die Charakterbildung, sowohl die unmittelbare, als die mittelbare durch den Gedankenkreis, zu ihrer Sicherung erfordert.

Es leuchtet ein, dass die Kunst der Zucht zunächst nur eine Modification der Kunst des Umgangs mit Menschen sein kann; dass daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers sein werde. Das Wesentliche der *Modification* besteht hier darin, dass es darauf ankommt,

---

* Dahin gehört z. B., dass Zögling und Lehrer nicht beständig nothgedrungen auf Einem Zimmer sein dürfen. Ein *eignes* Zimmer *für sich* zu haben, ist die wesentlichste aller Bedingungen, die ein antretender Hauslehrer zu machen hat. Eltern, die ihren Vortheil kennen, werden es von selbst anbieten; um dem sonst unvermeidlichen Gefühl gegenseitiger Lästigkeit vorzubeugen.

Superiorität über *Kinder* — auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also selbst, wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung DA folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.

Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zöglinge sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden *Beifall* (nicht eben *Lob!*) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgrösse allein zu stehen; er muss nur den schon gewonnenen Beifall zum Theil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. Ein Andrer nimmt sich, wie er sich findet; und der *bloss getadelte* Zögling wird ungehalten, wenn ihn der Erzieher nicht nehmen will, wie er ist. Wo blosser Tadel *wirkt*, da hat das Selbstgefühl vorgearbeitet. Darnach kann der Erzieher wohl forschen, aber nicht sich darauf blindlings verlassen. Und es ist nicht genug, dass dies Selbstgefühl nicht ganz fehle; es muss den *Grad* erreichen, dass der Tadel sich daran stemmen könne. — Aber man kann Beifall nur geben, wo er verdient wird! So wahr dies ist, eben so wahr ist es auch, dass nächst der Frage nach der Bildsamkeit des Gedankenkreises keine andre, für die Bestimmung der *Erziehbarkeit* überhaupt, so wichtig ist, als die, ob sich schon einzelne Charakterzüge vorfinden, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen? Wenigstens irgend etwas von Wohlanständigkeit muss die Individualität von selbst äussern, damit der Erzieher etwas fassen könne zum Hervorheben. Und wo er Anfangs nur wenig fassen kann, da darf er nicht eilen wollen, die Zucht wird dann an dem Einen Funken zunächst nur einen zweiten anzuzünden vermögen, — und so wird sie sich lange begnügen müssen, mit Wenigem Wenig zu erwerben; bis allmälig, wenn keine Störungen das Werk zerrütten, der Fond sich vergrössert hat, und zu Unternehmungen hinreicht, die mit den Aufgaben der Erziehung im Verhältniss stehen. —

Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht. — Das Schöne lässt sich selten lehren: leichter *finden* von denen, die es innig zu lieben gestimmt sind.

Es giebt auch eine traurige Kunst, dem Gemüthe sichere

Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich, wenn die einfache Ansprache ein stumpfes Ohr antrifft. Durchaus aber muss ein Zartgefühl sie beherrschen, und zugleich *entschuldigen*, — welches ihr Schonung gebietet, und sie nur braucht, um beleidigende Härten zu vermeiden.

Beinahe wie ein Sänger sich übt, den Umfang und die feinsten Abstufungen seiner Stimme zu erforschen, muss der Erzieher sich üben, in Gedanken die Tonleiter der Begegnung auf und ab zu gehen; — *nicht* um Sich in diesem *Spiel zu gefallen*, sondern um mit scharfer Selbstkritik jeden Misslaut zu verbannen, und um die *nothwendige* Sicherheit im Treffen jedes Tons, und die nothwendige Geschmeidigkeit für alle Wendungen, und die nothwendige *Kenntniss der Grenzen* seines Organs zu erlangen. Er hat grosse Ursache, schüchtern zu sein in den ersten Monaten, so oft er Gebrauch machen muss von dem, was den gewöhnlichen Ton eines gesitteten Umgangs überschreitet; grosse Ursache, *sich* und den *Zögling* aufs schärfste zu beobachten; ja diese Beobachtung muss das beständige Correctiv seiner allmäligen Angewöhnungen bleiben, — *um so mehr* DA DER ZÖGLING MIT DER ZEIT IMMER EIN ANDERER WIRD! — Wie dies Letztre im Grossen wahr ist, so ist es auch wahr im Kleinen. Wenn *dieselbe* Erinnerung mehrmals nach einander nöthig wird, so darf sie nicht zweimal auf dieselbe Art gegeben werden, oder sie wird ihre Wirksamkeit eben darum das zweitemal verfehlen, weil sie das erstemal schon gewirkt hat. — Alle Monotonie, alles Matte, muss aus der Zucht verbannt bleiben, wie aus einer wohlgesetzten Schrift und Rede. Nur wenn diese Sorgfalt sich mit einer gewissen Erfindungskraft vereinigt, ist Hoffnung, der Erzieher werde die GEWALT erlangen, deren er bedarf! Denn der Umfang der Zucht muss dem Zögling unbegrenzt erscheinen, und ihre Einwirkungen dürfen ihm keinen vergleichbaren Preis haben. Sie muss, als ein stetig zusammenhängendes Element, seine ganze Beweglichkeit umschliessen, damit auch nicht der Gedanke entstehe, sie zu umgehen. Sie muss immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, — aber auch, wenn sie wirklich etwas vermag, mit beständiger Vorsicht über sich selbst wachen; um dem Zögling nicht unnütze Schmerzen aus Uebereilung zuzufügen. Ein Knabe von zarter Anlage kann tief leiden, er kann *im Stillen*

leiden, es können sich Schmerzen eingraben, die noch in den männlichen Jahren gefühlt werden.

Um die volle Wirkung einer vollkommnen Zucht zu ertragen, bedarf der Zögling einer vollkommnen Gesundheit. Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; *darum* schon muss eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zum Grunde liegen.

Sei aber von beiden Seiten Alles wie es söll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemässen Zucht entgegen: wie eine Musik wird Alles verhallen — und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der vesten Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen.

III.

Anwendung der Zucht im allgemeinen.

1) *Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises.* — Nicht sowohl den Lehrstunden, als vielmehr der ganzen Stimmung gilt diese Mitwirkung. Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, jede Spur von Nicht-Achtung des Lehrers zu entfernen, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung, ist noch etwas anderes als Ruhe und Ordnung. Kinder können abgerichtet werden, vollkommen still zu sitzen, während sie doch kein Wort vernehmen! — Für die Aufmerksamkeit muss Vieles zusammenkommen. Der Unterricht muss fasslich, jedoch *eher* SCHWER *als* LEICHT sein, sonst macht er LANGEWEILE! Er muss das nämliche Interesse continuirlich ernähren, — davon war früher die Rede. Aber der Zögling muss auch schon mit der rechten Stimmung hereintreten, — sie muss ihm habituell sein. Hierzu nun gehört Zucht. Die ganze Lebensart muss frei sein von störenden Einflüssen; nichts für den Angenblick überwiegend Interessirendes darf das Gemüth erfüllen. Das freilich ist nicht immer und nicht ganz in der Gewalt des Erziehers; — die Frucht seiner Arbeit kann vielmehr gänzlich zerstört werden durch eine einzige Begebenheit, welche die Gedanken des Zöglings fortreisst. — — Mehr in seiner Gewalt ist es, das tiefe Gefühl,

wie sehr ihm an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, durch das Ganze der Zucht so einzuprägen, dass der Knabe es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt zum Unterricht zu erscheinen. Wer das erreicht hat, der mag trauern, wenn ihm dennoch ein übermächtiger Zufall das mühsam gewonnene Interesse nach einer andern Seite hinwirft; — er wird nachgeben, er wird nachfolgen, und theilnehmend begleiten müssen; er kann keinen grössern Fehler machen, als durch unzeitige Verbote das Verhältniss zerreissen. — Aus kleinen und aus grossen Zerstreuungen kommt dennoch am Ende der Mensch mit den Grundzügen seiner früher geordneten Gedanken zurück; er besinnt sich an das Alte, man kann wieder anknüpfen; er flicht das Neue hinein, — man kann Momente wahrnehmen, es zu analysiren. Nur muss immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit, Offenheit bleiben; — oder *neu geschaffen* werden, denn alle unmittelbare Wirkung der Zucht ist flüchtig!

Ist der Zögling schon so weit, dass er selbstthätig seinen *rechten* Weg verfolgt: dann bedarf er viel Ruhe! Jetzt muss die Zucht alle Ansprüche allmälig fallen lassen, sie muss auf theilnehmendes, freundliches, zutrauenvolles Zusehen sich beschränken; ja alles Rathgeben muss nur zu eigner Ueberlegung veranlassen wollen. Nichts ist alsdann wohlthätiger, nichts wird mehr verdankt, als freundschaftliche Bemühung, alle ungelegnen Störungen abzuwenden, damit der innere Mensch bald aufs Reine komme.

2) *Charakterbildung durch Zucht.* — Wie soll das HANDELN NACH EIGNEM SINN *beschränkt* und *ermuntert* werden?

Es wird hier vorausgesetzt, dass schon die Regierung allem Unfug steuere, welcher, nächst seinen unmittelbaren äussern Folgen, auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit und dergl. bringen könnte. —

Vor allen Dingen nun darf nicht vergessen werden, dass zum Handeln des Menschen nicht bloss die in die Sinne fallende Geschäftigkeit, sondern auch das innere Vollbringen gehöre; und dass nur Eins mit dem Andern den Charakter gründen könne. Die Vielgeschäftigkeit gesunder Kinder, welche ihr Bedürfniss nach Bewegung ausdrückt, die beständigen Untriebe flattersinniger Naturen, ja selbst die rohen Vergnügungen derer, welche eine wilde Männlichkeit verrathen, — alle diese schein-

baren Anzeigen eines künftigen Charakters lehren den Erzieher nicht so viel, als eine einzige, stille, überlegte, durchgeführte Handlung eines in sich gesenkten Gemüths, ein einziger vest behaupteter Trotz eines sonst biegsamen Kindes. Und auch hier noch muss mit der Beobachtung viel Ueberlegung verbunden werden. Eigentliche Vestigkeit ist NIE in den Kindern; sie können der *Aenderung des Gedankenkreises* nicht wehren, die ihnen von so vielen Seiten, — und hoffentlich auch von Seiten des Erziehers bevorsteht. Aber die ZUCHT vermag DA so viel wie Nichts, wo in einer Handlung des Kindes sich entschiedne Neigung, mit Ueberlegung bewaffnet, zeigt; — wenn man nicht *das* für Etwas rechnen will, dass nach abgeschnittenen Gelegenheiten sich nicht weiter aus Uebung Fertigkeit erzeugen kann, — wobei man denn nur sorgen mag, die Gelegenheiten *rein* abzuschneiden, — und sich bekennen muss, dass man der *Phantasie* gar nicht wehren kann, es sei denn durch sehr lebhafte und anziehende Beschäftigungen andrer Art, — welches wieder zur Wirkung auf den Gedankenkreis gehört. *Diese* also lasse man sich angelegen sein, wo irgend eine tiefe Verkehrtheit auszurotten ist; und die Zucht muss *dazu* hauptsächlich mitwirken. Gänzlich aber lasse man in den bezeichneten Fällen ab von harten Strafen! Solche sind da angebracht, wo eine einzelne, *neue* Regung zum ersten oder zweiten Male *unüberlegt* als Fehler hervorbricht; der, ungeschreckt, sich wiederholen, und ins Gemüth einen falschen Zug eingraben würde. Hier muss die Zucht sogleich kräftig durchgreifen. So kann die *erste* eigennützige *Lüge* kaum zu streng bestraft, kaum zu anhaltend durch öftere, — allmälig sanftere, — Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhasst gemacht werden. Hingegen den gewiegteren Lügner würde eine solche Behandlung immer versteckter und tückischer machen. Ihn muss das Missverhältniss, worin er sich setzt, mit zunehmendem Druck allmälig enger einschliessen; — doch das allein hilft noch Nichts! — das ganze Gemüth muss in die Höhe gewunden, — es muss ihm die Möglichkeit fühlbar und schätzbar gemacht werden, sich eine Achtung zu verschaffen, welche mit der Lüge nicht besteht! Aber — vermag das Jemand zu leisten, der nicht die Kunst besitzt, den Gedankenkreis von allen Seiten zu bewegen?

Oder meint man, es komme dabei auf ein paar einzelne Reden und Ermahnungen an? —

Jene äussere Vielgeschäftigkeit, ohne tiefe, beharrliche Neigung und Ueberlegung, worin mehr körperliche als geistige Anlage sich zeigt, gründet keinen Charakter; im Gegentheil, sie ist der Bevestigung desselben im Wege. Sie kann als Aeusserung des Frohsinns, und zur Beförderung der Gesundheit und Gewandheit geduldet werden; ja sie giebt dem Erzieher ZEIT, *Alles vorzubereiten* für die später eintretende Charakterbestimmung, und ist in so fern zuträglich. Auf der andern Seite ist sie darum nicht erwünscht; weil die spätere Charakterbildung leicht jenseits der Erziehungsperiode fallen möchte. Demnach: ist die Bildung des Gedankenkreises zurückgeblieben, oder muss sie wesentlich berichtigt werden, so kann nichts willkommner sein, als langes unbestimmtes Schweifen der jugendlichen Luft; lässt hingegen der vorhandene Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen, dann ist es Zeit, — die Jahre seien, welche sie wollen, — eine *ernste* Thätigkeit daran zu fügen, damit der Mensch sich bald fixire. — Wer *zu früh* auf eine bedeutende Weise in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei! oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. — Ueberhaupt aber muss die äussere Thätigkeit nie so sehr überreizt werden, dass die geistige Respiration, — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört würde. Es giebt Naturen, bei denen es von den ersten Kinderjahren an Maxime der Erziehung sein muss, ihrer Thätigkeit das Uebermaass der äussern Reize zu entziehen. Sie werden sonst niemals Tiefe, Anstand, Würde erlangen; sie werden nicht Raum in der Welt haben; sie werden verderben, um nur zu wirken; man wird sie fürchten, und, wo man kann, zurückstossen. — Bei denen, welche sich früh einer geistlosen Beschäftigung ausschliessend und mit Leidenschaft hingeben, kann man sicher voraussetzen, dass sie Leerköpfe sein und bleiben, ja so viel unleidlicher sein werden, da nicht einmal *das* Interesse, was ihnen jetzt noch Leben giebt, in gleicher Stärke beharren, und sie gegen Langeweile schützen kann. —

Nach diesen Bemerkungen müssen wir noch in Erwägung ziehen, was vorhin in dem objectiven sowohl als dem subjectiven Theil des Charakters unterschieden ist.

Durch die Zucht muss zuvörderst die Anlage in Rücksicht auf *Gedächtniss des Willens* ergänzt werden. Es ist schon erinnert, dass eine einfache, gleichförmige Lebensart, Entfernung alles zerstreuenden Wechsels, hierzu beitrage. Wieviel aber besonders die Begegnung des Erziehers dafür leisten könne, fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiednen Eindruck vergegenwärtigt, den es macht, mit Menschen von beständiger oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letztern finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst vestzuhalten, doppelte Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmuth unvermerkt mittheilen, und uns auf ebner Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältniss vor Augen stellen. — Beim Erziehen aber kostet es vorzüglich viel Mühe, den Kindern stets unter gleichen Umständen die gleiche Stirn zu zeigen; denn von wie vielen Dingen werden wir bewegt, die sie so wenig begreifen können, als erfahren dürfen! Und wo mehrere Kinder beisammen sind, da afficirt selbst das Erziehungsgeschäft so vielfach, dass es einer eignen Sorge bedarf, einem Jeden die Stimmung zurückzugeben, die er erregt hatte, und nicht die verschiednen Töne der Begegnung zu verwechseln und durch einander zu verfälschen. Hier kommt die Naturanlage des Erziehers in Anschlag; und neben ihr seine Uebung im Umgang mit Menschen. Wo diese fehlt und jene ungünstig wirkt: da kann das Misslingen der Zucht oft allein daher rühren, dass er sich nicht genug zu beherrschen weiss, um gleichmüthig zu erscheinen; dass seine Anvertrauten an ihm irre werden, und die Hoffnung aufgeben, es ihm recht machen zu können. Das Letztre ist das Extrem, welches der ersten Forderung der charakterbildenden Zucht gerade gegenüber steht. Denn dadurch wird, was an Gedächtniss des Willens von selbst vorhanden war, vermindert um so viel, als die Zucht vermag; und der Charakter ist gezwungen, sich in irgend einer verborgenen Tiefe anzubauen. — Eine *haltende* Zucht (durch dies Prädicat bezeichne ich die richtige Mitwirkung zum Gedächtniss des Willens) wird also am ersten dem natürlich Gleichmüthigen gelingen.

Aber derjenige, welcher sich dieses Vorzugs rühmen darf, mag sich hüten, es nicht am zweiten Erforderniss fehlen zu lassen. Die Zucht soll auch *bestimmend* wirken, damit sich die

Wahl entscheide! Und dazu gehört ein bewegliches Gemüth, das den Bewegungen der jugendlichen Seele immer zu entsprechen wisse. — Mehr noch als von der Anlage des Erziehers hängt dabei von der Concentration seines Geistes ab, welche für das Erziehen so gewonnen sein muss, dass er, selbst grossentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme. Er muss sich *eingelassen* haben in Alles, was schuldlos ist unter den Wünschen, — was *einigermaassen* gegründet ist unter den Meinungen und Ansichten des Knaben; er darf nicht zu früh *scharf* berichtigen wollen, was ihm Berührungspuncte gewähren kann; — man *muss* den wohl berühren, den man bestimmen will. Indessen dieser Punct ist mehr geeignet, mit der That, als mit der Feder ausgeführt zu werden. — Schreiben liesse sich leichter über das Zweite der bestimmenden Zucht: dass sie nämlich die *natürlich-bestimmenden* Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, — dass sie ihn mit den *Folgen* jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen muss. Das, was in die Wahl fällt, darf nicht durch einen zweideutigen Schimmer blenden; die vorübergehenden Annehmlichkeiten und Beschwerden dürfen nicht verführerisch reizen und abschrecken; *der wahre Werth der Dinge muss früh genug empfunden werden.* Unter den pädagogischen Veranstaltungen dazu ragen die eigentlichen Erziehungsstrafen hervor; welche nicht an ein *Maass* der *Vergeltung* gebunden sind, wie die Regierungsstrafen; sondern so abgemessen werden müssen, dass sie dem Individuum immer noch als *gutgemeinte Warnung* erscheinen, und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Zöglings entscheidet hier Alles. Was die Qualität der Strafe anlangt, so fällt *der* Unterschied der Erziehungs- und Regierungsstrafe wohl von selbst ins Auge: dass, während die letztre bloss das verdiente *Quantum* von Wohl oder Wehe erwiedert, gleich viel auf welchem Wege, — jene dagegen das Positive, das Willkürliche so sehr als möglich zu vermeiden, und sich, wo sie kann, gänzlich an die *natürlichen Folgen* menschlicher Handlungen zu halten hat. Denn sie soll den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde. Ausserdem möchte die Wahl, die sie hervorbringt, leicht vorübergehend sein, oder doch späterhin schwankend werden können. — Pädagogische

Belohnungen sind nach eben diesen Grundsätzen anzuordnen. Aber sie werden wenig wirken, wenn nicht ein Ganzes von Begegnung zum Grunde liegt, dem sie Nachdruck geben können. Genug über einen Punct, der die Erzieher schon so viel beschäftigt hat!

Das Subjective des Charakters beruht, wie schon gezeigt, auf dem Sich-Aussprechen in *Grundsätzen.* Die Zucht wirkt dazu mit durch ein *regelndes* Verfahren. Dabei wird die Wahl des Zöglings als schon geschehen vorausgesetzt; sie wird nicht weiter beunruhigt; alles fühlbare Eingreifen und Vorgreifen fällt hier weg. Der Zögling handelt selbst; nur an dem Maassstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. Die Begegnung lässt fühlen, dass sie ein inconsequentes Handeln — nicht verstehe, nicht zu erwiedern wisse, dass der Verkehr des Umgangs dadurch suspendirt werde, und dass man wohl warten müsse, bis es dem jungen Manne gefalle, wieder in ein bekanntes Gleis zurückzukehren. — Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, dass man sie auf das Unreife und Voreilige ihrer *aufgegriffenen* Grundsätze aufmerksam mache. Das kann jedoch selten unmittelbar geschehen, denn man beleidigt den nur zu leicht, dessen vorgebliche Vestigkeit man bezweifelt. Gelegentlich muss man das jugendliche Räsonniren in seinen eignen Verwickelungen fangen, oder auch in äussern Verhältnissen anlaufen lassen. Es ist leicht, den Betretenen im rechten Moment zur Bescheidenheit zurückzuführen, und ihm den Ueberblick zu geben über die noch bevorstehenden Bildungsstufen. — Je glücklicher man die eingebildeten Grundsätze auf den Rang blosser Vorübungen in der Selbstbestimmung beschränkt: desto deutlicher werden die ächten Gesinnungen des Menschen als Maximen hervortreten, und das wahre Objective des Charakters durch das entsprechende Subjective bevestigen. Aber hier liegt eine Klippe, an welcher auch eine sonst richtige Erziehung leicht scheitert. Diejenigen Maximen, welche wirklich aus der Tiefe des Gemüths hervorkommen, leiden keine ähnliche Behandlung, wie jene des blossen Räsonnements. Wenn der Erzieher *einmal* dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln; allein nicht, als wären es *nur Worte,* — verachten. — Gleichwohl kann das leicht aus einem

natürlichen Irrthum geschehen. Junge Leute, die *viel* Worte haben, die in der Periode sind, wo man den Ausdruck *sucht*, bringen das Gesuchte oft in die Sprache ihrer wahrsten Empfindungen, und reizen unwissend eine Kritik gegen sich, welche ihnen das empfindlichste Unrecht zufügt. —

Den *Kampf*, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, soll die Zucht, — vorausgesetzt, dass sie es verdienen, — *unterstützen*. Es kommt dabei auf zweierlei an, — genaue Kenntniss der Gemüthslage des Kämpfenden, — und Autorität. Denn eben die innere Autorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muss durch eine ihr vollkommen gleichartige von aussen. Nach diesen Betrachtungen bestimmt sich das Benehmen. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, vester, behutsam andringender Ernst suche zu vollenden. — —

In Alles dies nun bringt die Rücksicht auf sittliche Bildung manche Modificationen. Weit gefehlt, dass Gedächtniss des Willens immer willkommen wäre, liegt vielmehr bei schlechten Bestrebungen die Kunst der Zucht darin, sie zu verwirren, zu beschämen, und alsdann in Vergessenheit zu wiegen durch Alles, was das Gemüth anders und entgegengesetzt beschäftigen kann. Die Wahl darf nicht so durchaus durch den tief eingeprägten Erfolg der Handlungen bestimmt werden, dass die Schätzung des *guten Willens ohne* Frage nach dem Erfolg dadurch verdunkelt würde. Das Objective des Charakters geht erst der moralischen Kritik entgegen, ehe man seine Erhebung zu Grundsätzen, seine Behauptung durch Kampf, begünstigen soll. —

In den frühen Jahren, wo der Unterricht und die Umgebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen, wollen die Momente, da das Gemüth in ihnen beschäftigt zu sein scheint, bemerkt und geschont sein. Die Stimmung muss *ruhig* und *klar* erhalten werden; das ist der erste Beitrag, den die Zucht hier geben soll. Es ist oft gesagt worden, und kann in gewisser Rücksicht nicht oft genug gesagt werden, dass man Kindern den kindlichen Sinn erhalten solle. Aber was ist es, was diesen kindlichen Sinn, diesen unbefangenen Blick gerade in die Welt, der Nichts sucht, und eben darum sieht, was zu sehen ist, — verdirbt? — Das Alles verdirbt ihn, was dem natürlichen Vergessen des eignen Selbst entgegenarbeitet. Der

Gesunde fühlt seinen Körper nicht; — in eben dem Sinne soll das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maassstab der Wichtigkeit dessen nehme, was ausser ihm ist. Alsdann werden, — so lässt sich hoffen, — unter den Bemerkungen, die es macht, auch die klaren Auffassungen des moralisch Richtigen oder Unrichtigen sein; und wie es in dieser Rücksicht auf Andre sieht, so wird es auch auf sich sehen; wie das Specielle dem Allgemeinen, so wird es Sich seiner eignen Censur unterworfen finden. Das ist der natürliche, — an sich schwache und unsichre, durch den Unterricht zu verstärkende — Anfang der sittlichen Bildung. *Gestört* aber wird derselbe durch jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem Gefühl von Sich eine Hervorragung giebt, wodurch das eigne Selbst zum Beziehungspunct für das Aeussere wird.* Eine solche Reizung kann Lust oder *Unlust* sein. Der letztre Fall tritt ein bei Krankheit und Kränklichkeit, selbst schon bei sehr reizbarem Temperament; die Erzieher wissen längst, dass darunter die sittliche Entwickelung leidet. Derselbe Fall würde eintreten bei harter Begegnung, bei häufiger Neckerei, oder bei Vernachlässigung der Sorgfalt, welche den Bedürfnissen der Kinder gebührt; — man räth dagegen mit Recht, den natürlichen Frohsinn der Kinder zu begünstigen. Aber mit eben so vielem Grunde widerräth die Pädagogik Alles, was durch Empfindungen der *Lust* das eigne Selbst hervorstellt. Also Alles, was die Begierden ohne Nutzen beschäftigt, was Wünsche verfrüht, die den spätern Jahren gebühren: Alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt. Dahingegen muss das Kind, der Knabe, der Jüngling, — muss *jedes* Alter gewöhnt werden und bleiben, die Censur zu ertragen, der es Veranlassung giebt, so weit sie gerecht und verständlich ist. Es ist ein Hauptpunct der Zucht, zu sorgen, dass die allgemeine Stimme der Umgebung — gleichsam die öffentliche Meinung — die Censur richtig vernehmen lasse, ohne sie durch kränkende Zusätze widrig zu machen. Dass diese Stimme verstanden, und durch das eigne *stille* Bekenntniss innerlich verstärkt werde, ** dies sind leich-

* Man fürchte darum nicht die *theoretische* Auffassung des eignen Selbst, die *Selbstkenntniss;* — diese wird das Individuum gerade so klein zeigen, wie es in der Mitte der Dinge wirklich ist.

** *Lautes* Bekenntniss darf nicht *bei nahe liegender Veranlassung* starrsinnig vermieden, — es darf aber auch nicht durch die Schuld des Erziehers zum

tere, freilich nicht überflüssige Zusätze zu jener Bemühung. Muss der Erzieher allein die allgemeine Stimme vertreten, oder ihr gar widersprechen, so wird es schwer sein, seiner Censur Gewicht zu geben. Alsdann ist es vorzüglich wichtig, dass er eine überwiegende Autorität besitze, neben welcher der Zögling kein anderes Urtheil mehr achte. — Mit dieser Censur wird in den frühern Jahren der sittliche *Elementarunterricht* beinahe zusammenschmelzen, — welchen wir hier den Müttern und den bessern Kinderschriften überlassen, und nur bitten, ihn nicht in *Einprägung von Maximen* zu verwandeln, wodurch, wenn Alles noch aufs Beste geht, die subjective Charakterbildung übereilt, und sowohl selbst gestört wird, als auch der kindlichen Unbefangenheit Eintrag thut. —

Es ist zweckmässig, ja fast nothwendig, dass IN DIESER PERIODE das *Zartgefühl* des Kindes *durch* ENTFERNUNG alles dessen, was die Phantasie an das Moralisch-Hässliche *gewöhnen* könnte, — geschont und begünstigt werde. Auch wird die dazu erforderliche Vorsicht nicht besonders einengende Maassregeln veranlassen, so lange der Körper noch einer anhaltenden Wartung und Hütung bedarf. Aber die Mutter soll den Knaben nicht hindern, frei ins Feld zu laufen, sobald er es kann, — und die Pädagogen thun nicht wohl, zu den Besorgnissen wegen des Physischen noch ihre moralische Aengstlichkeit hinzuzufügen, welche sich gern auch noch BEI ZUNEHMENDEN JAHREN aller Umgebungen bemeistern möchte, und nicht zu merken scheint, dass *Verzärtelung* in sittlicher gerade wie in jeder andern Rücksicht das schlechteste Mittel ist, den Menschen gegen die Schädlichkeiten des Klimas sicher zu stellen. Die äussere Kälte abhalten, heisst nicht, die innere Wärme erhöhen; sondern umgekehrt, die *sittliche Erwärmung* entsteht grossentheils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmälig die schon vorhandne Kraft durch die Stacheln des äussern Schlechten gesetzt wird. — Nur einem nachlässigen Erzieher begegnet es, dass sein Knabe Alles, was er sieht, als Beispiel aufnimmt und nachahmt. Mässige pädagogische Sorgfalt bringt es dahin, dass der Zögling den Weg *seiner*

---

leichten Spiel, zur Gewohnheit, zu einem Kunstgriff gar, um Schmeicheleien zu haschen, gemacht werden. Wer *gern* beichtet, der schämt sich nicht! — Und wer durch die That beichtet, indem er der Weisung folgt, dem könnte nur eine höchst unzarte Zucht noch Worte abdringen wollen.

Bildung *für sich* verfolgt, und das ganze Treiben roher Naturen, ausser Vergleichung mit seinen Bestrebungen, wie eine fremde Erscheinung beobachtet und beurtheilt. Kommt er mit jenen zusammen, so werden sie seinen zarteren Sinn so oft beleidigen, nnd ihm hinwiederum seine geistige Ueberlegenheit so angenehm fühlbar machen, dass der Erzieher, hatte er anders vorher seine Schuldigkeit gethan, — jetzt Mühe haben muss, nur die nöthige Gemeinschaft wieder herzustellen zwischen dem durch ihn Gehobnen und den andern vom Schicksal Vernachlässigten. Aber gerade in der nun entstehenden *absichtlichen* Gesellung, wobei dem *Uebermuth* des Zöglings entgegenzuarbeiten ist, — wird sein *Selbstgefühl* sich desto mehr auf das Moralische stemmen, je härter eben das Unmoralische ihn abstösst.

In diesen Gang muss die Zucht in Rücksicht auf die Umgebung kommen. Freilich ist dabei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Um nicht zu wiederholen, wie viel hier auf den Gedankenkreis gerechnet wird, erinnere ich nur an das Wichtigste der Begegnung. *Verdienter Beifall*, im Stillen, aber reichlich und aus vollem Herzen gespendet, ist die Feder, an welche sich die Kraft eines eben so reichlichen, beredten, sorgfältig abgemessenen, und durch die mannigfaltigsten Wendungen nachdrücklichen *Tadels* stemmen muss: — SO LANGE, bis es sich zeigt, dass der Zögling innerlich voll ist von Beidem, und sich selbst lenkt und treibt durch Beides. Denn es kommt eine Zeit, — früher oder später, — wo der Erzieher überflüssige Worte machen würde, wenn er fernerhin aussprechen wollte, was der Zögling eben so richtig sich selbst sagt. Von hier aber wird sich eine gewisse *Vertraulichkeit* anfangen, — welche früher gar nicht passt, — welche nun in Form der Ueberlegung gemeinschaftlicher Angelegenheiten *zu Zeiten* zurückkommt auf das, was der Mensch in sittlicher Rücksicht in sich zu besorgen hat. —

Wir sind hier in der Sphäre der sittlichen Entschliessung und Selbstnöthigung. Wenn daselbst die nachdrückliche Sprache nicht mehr am rechten Ort ist: so leistet hingegen häufige *Erinnerung*, und *immer zartere Warnung* den wesentlichen Dienst, mehr *stetige, gleichmässige Aufmerksamkeit* in die Selbstbeobachtung zu bringen. Denn es liegt der Sittlichkeit nicht bloss an der Güte und Kraft der Entschliessungen, es kommt sehr Vieles auf die *Summe ihrer Berührungspuncte mit allen*

Theilen des Gedankenkreises an. Eine Art von ALLGEGENWART *der moralischen Kritik* ist zur moralischen *Treue* die nothwendige Bedingung. Von einem fremden Munde kann diese Kritik kaum leise genug ausgesprochen werden; — und rückwärts, wo man eine starke Sprache führen, und mit einer gewissen Vollständigkeit tadeln und ermahnen will, da wähle man Momente, die eine *Uebersicht*, eine *Revision* längerer Reihen von Vorfällen veranlassen können; man *erhebe* sich über das Einzelne, welches nur als Beispiel, aber wie von einem höhern Gesichtspunct angesehen, den allgemeinen Betrachtungen Klarheit geben solle. Sonst erscheint es kleinlich, unbedeutende Dinge mit grossen Worten zu verbrämen.

Was endlich die *Unterstützung des sittlichen Kampfes* anlangt, so muss hier das Ganze des vorhandnen Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher bestimmen, wie sie sich einander gegenseitig nähern und berühren können. So wünschenswerth das Zutrauen, so verkehrt würde ein Benehmen sein, welches ein in der That mangelndes Zutrauen als vorhanden voraussetzen wollte. Vermag Jemand hier in allgemeinen Regeln genauer zu sprechen? Ich überlasse lieber der Humanität und dem Eifer des Erziehers, mit aller Vorsicht die Stelle und die Art auszuspähen, wo und wie er seine Anvertrauten in gefahrvollen Augenblicken am sichersten und erfolgreichsten fassen und heben könne.

SECHSTES CAPITEL.

BLICKE AUF DAS SPECIELLE DER ZUCHT.

Hier, wo eine umständliche Pädagogik Gelegenheit hätte, den ganzen Schatz ihrer Beobachtungen und Versuche auszulegen, — ohne darum ein Ganzes zu liefern, — werde ich mich noch kürzer fassen, als es der Plan dieser Schrift an sich gestatten könnte: aus zweien Gründen. Erstlich würde ich da, wo von den einzelnen Aeusserungen des Sittlichen und der sittlichen Zucht die Rede sein müsste, zu bestimmten Hinweisungen auf meine noch nicht erschienene praktische Philosophie mich genöthigt finden; — sie können selbst bei aller Kürze nicht ganz vermieden werden. Zweitens darf ich voraussetzen,

dass alle Leser dieses Buchs vorher das NIEMEYERsche Werk studirt haben, welches unter uns klassisch geworden ist; — klassisch schon durch seine Sprache, und durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung. Besonders schätzbar ist es mir wegen der Fülle der allenthalben eingestreuten feinen Bemerkungen über das ganz Specielle des pädagogischen Betragens. Gehäuft und vielleicht noch an Werth hervorragend unter den andern finden sich dergleichen in den §§. 113—130 des ersten Bandes [1], welche die *besondern Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Tugenden und Untugenden* aufstellen. — Bei dieser Gelegenheit bitte ich die Leser, in der Vergleichung der Grundsätze des Hrn. NIEMEYER mit den meinigen mehr das Gemeinschaftliche als das Widerstreitende aufzusuchen. Eine solche Vergleichung achte ich im Ganzen nützlicher und für mich ehrenhafter, als wenn man sich um die gewöhnliche Frage: *wie viel Neues?* herumdrehen wollte. Freilich ein nicht zu hebender Grund des Widerstreits würde darin liegen, wenn es Herrn N. ganz Ernst wäre, *dass*, nach den Worten der Vorrede, *in Angelegenheiten der Erziehung „auf längere* ERFAHRUNG *Alles ankomme.“* Wenn Locke und Rousseau das behaupteten, so würde ich ihr Wort mit dem Geist ihrer Schriften völlig zu reimen wissen, und mich eben deswegen kurz und gut für ihren Gegner erklären. Hr. N. verzeihe, dass ich seinem Werk mehr glaube, als seinem Ausspruch! Was ihn am entscheidendsten über die Ausländer erhebt, und uns zu einem stolzen Blick auf die *Deutschheit* berechtigt, ist in meinen Augen die *bestimmte* SITTLICHE Tendenz seiner Grundsätze; dahingegen bei jenen durchweg die rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten. Dass aber die richtigen sittlichen Principien nicht aus der Erfahrung gelernt werden, — dass vielmehr die Auffassung der Erfahrungen durch die mitgebrachten Gesinnungen eines Jeden modificirt sei, — dies darf ich, Hrn. NIEMEYER gegenüber, gewiss nicht erst beweisen. Und so wird dem Anschein des Streits vorgebeugt sein, wenn ich noch das Bekenntniss hinzufüge: dass diese Schrift beinahe eben so sehr meinem kleinen Cabinet von sorgfältig angestellten, und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten

[1] §. 122—139 der 9 Ausg.

gesammelten Beobachtungen und Versuchen, — als meiner Philosophie das Dasein verdanke. — —

I.

Gelegentliche, — stetige Zucht.

Derselbe Grund, welcher den *analytischen und synthetischen Unterricht* scheidet, kann bei der Zucht in Betracht gezogen werden. Denn auch bei ihr hängt Vieles ab von dem, was der Zögling ENTGEGENBRINGT; und wie der Unterricht den *vorgefundenen* Gedankenkreis analysirt, um ihn zu berichtigen, so bedarf auch das Betragen des Zöglings mancher zurechtführenden *Erwiederung*, und es bedürfen zufällig eintretende Umstände einer *Lenkung ihrer Folgen.* Etwas Aehnliches kommt bei jeder Geschäftsführung vor, und lässt den Unterschied fühlen zwischen einzelnen, unterbrochenen, gelegentlich zu ergreifenden Maassregeln, — und zwischen dem stetigen Verfahren, das unter denselben Voraussetzungen nach demselben Plane fortarbeitet. Es ist auch allgemein wahr: dass, je *zweckmässiger* dies *stetige* Verfahren eingerichtet, und je genauer es befolgt wird, desto mehr die Angelegenheiten in eine Art von *Wohlstand* gerathen, welcher Kräfte darbietet, die sowohl zur Benutzung günstiger Vorfälle, als zur Vermeidung alles Schädlichen dienen können. Vergesse man das nicht bei der Zucht! Es giebt auch hier eine Art von falscher Oekonomie, welche, bei Gelegenheit, plötzlich VIEL gewinnen möchte; und darüber versäumt, das Gewonnene zu Rathe zu halten, und continuirlich zu vermehren; — es giebt ihr gegenüber eine richtige, sichere Art zu erwerben, die alle Verhältnisse so einrichtet und vesthält, dass sich dieselben Gesinnungen, dieselben Entschlüsse, immer von neuem erzeugen, nnd dadurch verstärken und bevestigen.

Man sorge also vor allem dafür, dass die stetige Zucht in das richtige Gleis komme und darin bleibe; und man erhöhe diese Sorgfalt in den Zeiten, wo gelegentlich ergriffene Maassregeln etwas an den vorher wohl geordneten Verhältnissen verrückt haben könnten. Ungewöhnliche Begegnung eben sowohl als ungewöhnliche Ereignisse, — namentlich aber Strafen und Belohnungen, lassen leicht Eindrücke zurück, die nicht dauern

und noch viel weniger sich anhäufen dürfen. Es ist eine eigne Kunst, durch ein Betragen, als ob nichts vorgefallen wäre, bald Alles wieder in die frühere Lage zu bringen.

II.

Wendung der Zucht nach besondern Absichten.

Aus dem dritten Capitel mnss zuvördert das Bestimmbare nnd das Bestimmende des sittlichen Charakters zurückgerufen werden. Bestimmbar ist das rohe Begehren und Wollen, -- was man *dulden, haben, treiben* wolle. Bestimmend sind die Ideen, *Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit.* Diese und jenes haben ihren *Ursprung* in dem Ganzen des Gedankenkreises, hängen also in ihrer *Entwickelung* ab von den mancherlei Regungen des Gemüths, den animalischen Trieben sowohl als den geistigen Interessen. Aber von ihrem *Ursprunge* ist jetzt nicht mehr die Rede, nachdem ich über die Bildung des Gedankenkreises vielfältig meine Meinung dargestellt habe. Vielmehr betrachten wir nun die RESULTATE des *vorhandnen* Gedankenkreises, wie sie sich zwiefach, theils in dem sittlich Bestimmbaren, theils in dem bestimmenden Wollen, offenbaren, und so den Beschränkungen und Begünstigungen der Zucht entgegengehen. Da liegt nun ein combinatorisches Geschäft vor, ähnlich dem, welches, um den Gang des Unterrichts zu bezeichnen, einer tabellarischen Darstellung im zweiten Buche Veranlassnng gab. Was die *gelegentliche*, was die *stetige* Zucht zu thun habe, um den Geist der Geduld, des Besitzes, nnd der Betriebsamkeit, — nm die Ideen der Rechtlichkeit, Güte und innern Freiheit in dem jungen Menschen auszubilden — wie sie in jeder dieser Rücksichten *haltend, bestimmend, regelnd, unterstützend* mitwirken, wie sie besonders für jede der sittlichen Ideen durch *Erhaltung des kindlichen Sinnes*, durch *Beifall* und *Tadel*, durch *Erinnerung* und *Warnung*, durch *zutrauliches* Emporheben der sittlichen Selbstmacht, einen eignen Beitrag zu dem Ganzen der Bildung geben müsse: dieses Alles gliederweise zu durchdenken, sei den Lesern, oder besser, den eben in der Ausübung begriffenen Erziehern, überlassen. Die vorhin angegebenen Gründe werden mich entschuldigen, dass ich hier nicht noch einmal eine immer undeutliche Skizze der Ver-

flechtung jener Begriffe versuche, sondern mich begnüge, zu der Weisung auf die Möglichkeit einer solchen Verflechtung noch eine Reihe hieher gehöriger Bemerkungen in einem freieren Style hinzuzufügen.

Für die Aeusserungen eines richtigen Charakters kommt es nicht bloss auf das Sittliche des Willens, sondern auch auf dasjenige an, *was* UNTER *demselben gleichsam* DURCHSCHEINT, — was der Mensch gewollt und vollführt haben WÜRDE, WENN NICHT die sittliche Bestimmung die Richtung der Handelsweise verändert hätte. Mögen zwei Personen an Güte des Willens einander völlig gleichen; wie verschieden wird diese Güte sich ausarbeiten in That und Wirksamkeit, wenn Einer mancherlei schwache, veränderliche Launen, — der Andre ein *solides und geordnetes Ganzes von Bestrebungen* durch die hinzutretenden sittlichen Entschlüsse in sich zu beherrschen hat! An dem Letztern wird der sittliche Entschluss sich *stemmen;* neben dem, was man *konnte,* — was man zu *wagen* und zu *denken fähig war,* — tritt nun die bessere Wahl *als Wahl* hervor. Von daher kommt ein andermal dem sittlichen Entschluss ein Maass von Kraft und Geschwindigkeit, von Behülflichkeit unter den äussern Hindernissen, die er sich selbst nicht geschafft hätte. Endlich, bei dem schon charaktervesten Menschen laufen nach jeder Selbstbestimmung durch Pflicht die *Consequenzen gerade fort;* dagegen ein Andrer immer von neuem Halt macht, von vorn anfängt, zu den gemeinsten Hülfsarbeiten immer *unmittelbar* den Stoss von den sittlichen Betrachtungen erhalten muss; wodurch eine widrige Vermengung des Höchsten mit dem Niedrigsten entsteht, die Eins mit dem Andern verleidet.

Aber wie können die Begehrungen, wie kann die Wahl unter denselben sich entschieden und durch Maximen bevestigt haben, — wie kann ein solider Plan für das äussere Leben gegründet sein, ohne dass diese Wahl, diese Maximen, dieser Plan *ausginge zugleich* von dem, was man zu besitzen *und* zu zu treiben trachtet, und *fortginge* durch das, was man dafür zu dulden, zu übernehmen gefasst ist? *In* EINE *Wahl* fällt dies alles *zusammen;* und wenn die Betriebsamkeit nicht passt zu den Wünschen nach Besitz, wenn die Geduld nicht gerade da ausharrt, wo es gilt, die rechten Momente zu benutzen, so werden Inconsequenzen im äussern Leben, und Zwietracht im Innern unvermeidlich sein. In solchen Verwickelungen dessen,

was an sich mit der Sittlichkeit nichts gemein hat, wird am Ende die *Besonnenheit* gleichsam *gefangen*, — und dann ist es aus mit der reinen, heitern Stimmung, in welcher das Gnte auch nur *gesehen*, — vollends *gewollt* — werden könnte. So geht auch Völkern das Gute mit dem Woblstande und der äussern Ordnung verloren; wiewohl ihnen *nicht* rückwärts das Gute *mit* dem Wohlstande und mit der äussern Ordnung geschafft ist!

Nichtsdestoweniger sind die Gemüthslagen, welche den Geist des Duldens, den Geist des Besitzes, und den Geist der Betriebsamkeit in sich schliessen, nnter einander specifisch verschieden. Der erste ist nachgiebig, der zweite vest nnd stetig, der dritte ist ein immer nenes Anfangen. Die Maximen der Geduld sind negativ, die des Besitzes positiv; — diese richten die Aufmerksamkeit beharrlich auf *dasselbe*, die Maximen der Betriebsamkeit hingegen fordern ein beständiges *Fortrücken* des geistigen Auges *von* Einem *zum* Andern.

Daher scheint es schwer, drei so verschiedene Gemüthslagen mit hervorragender Energie in Einer Person zu vereinigen. Noch schwerer, das, WAS man dulden, WAS man besitzen und treiben wolle, — zur Uebereinstimmung für Einen Lebensplan zu bringen. Um so viel schwerer, weil ein Lebensplan vernünftigerweise nichts ganz Concretes sein wird, sondern in ibm vielmehr nur die allgemeinen Maximen enthalten sein können, nach welchen man mögliche Gelegenheiten zu benutzen denkt, um besondre Geschicklichkeiten und Vorzüge gelten zu machen. — Jedoch, betrachten wir zuerst das Einzelne; alsdann die Zusammenfassung!

Es giebt Uebungen der Geduld von früh auf. Das kleinste Kind ist von der Natur dazu bestimmt, sich diesen Uebungen zu unterwerfen; und nur eine ganz verirrte Erziehungsweise konnte durch Verhätschelung auf einer, und durch Härte auf der andern Seite dem Kinde das Dulden erschweren. Wir danken den neuern Pädagogen die sorgfältige Bestimmung der richtigen Mittelstrasse, und ich darf diese Bestimmung als geschehen ansehen.

Es giebt auch Uebungen des Besitzgeistes von früh auf. Pädagogisch genommen, ist dieser Gegenstand bei weitem delicater als der vorige. Man denke sich auf der einen Seite ein junges Kind, das schon Eigenthum geltend machen will, auf der andern einen Knaben, der sein Taschengeld nicht zu hal-

ten weiss, — dies wird genug sein, um daran zu erinnern, dass allerdings die Wirthlichkeit früh gegründet, aber dass auch die kindliche Gutmüthigkeit, die sich mit dem Ausschliessen Andrer nicht verträgt, geschont werden muss. — Ohne noch hier sittliche Rücksichten zu verfolgen, zeigt uns schon der Blick auf die Natur des Kindes, dass ächter Besitzgeist, der gar nicht in dem launenhaften Habenwollen für einen Augenblick, sondern im continuirlichen *Vesthalten* besteht, — der folglich eine veste Richtung des Gemüths auf Einen Punct voraussetzt, — wenn er sich sehr früh äusserte, eine Art von Geisteskrankheit, wenigstens Mangel an Lebhaftigkeit andeuten würde; da das Kind viel zu sehr mit Auffassungen und Versuchen in der ihm noch so neuen Welt beschäftigt sein soll, als dass es Zeit hätte, das blosse Haben einer Sache in Gedanken vestzuhalten. Anstatt also eine solche Krankheit absichtlich hervorzubringen, würde man vielmehr, wenn sie sich von selbst zeigte, das natürliche Gegenmittel, — vermehrten Anreiz zu vielfacher Beschäftigung, anwenden. Allmälig aber wird es Dinge geben, die man dem Kinde liess, auf deren Gebrauch es nun rechnet, *deren Entziehung es fortdauernd fühlen würde.* Solche Dinge mag man *sein* nennen, und daran den Besitzgeist sich üben lassen. Aber nicht mehr, als was es geistig *halten* kann, darf es als *sein* besitzen. Weiterhin mag *Tausch* des Seinen und dessen, was Andern gehört, den *Werth* der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Dies bereitet die Zeit vor, wo man dem Kinde *Geld* geben kann. Damit sich hieran das Gefühl der *Mühe zu gewinnen* knüpfe, lasse man Kinder regelmässig *erwerben;* man wird aber diesen Zweck verfehlen, wenn man ihnen, nach Art der Grossmütter, häufig ihre kleinen Producte über den Marktpreis abkauft. —— Analog ist diesem Allen, was den Besitz von *Ehre* betrifft. Ehrgeiz in sehr frühen Jahren wäre Krankheit; Mitleid und Zerstreuung würde sie heilen. Aber wie das natürliche Ehrgefühl sich mit den wachsenden Kräften des Körpers und Geistes langsam und allmälig entwickelt: so muss es sorgfältig geschont und vor tödtenden Kränkungen durchaus gehütet werden. Denn der Mensch bedarf zum Leben der Ehre wie des Sachenbesitzes; wer Eins oder das Andre verschleudert, der gilt in der Gesellschaft mit Recht für einen Taugenichts. Und was durch pädagogische Künstelei an der natürlichen Ausbildung der

Sorgfalt für das Eine und das Andre gehemmt und zurückgeblieben ist: das verursacht späterhin entweder eine heillose Schwäche, oder das plötzlich erwachende Gefühl macht Sprünge, und überliefert sich nun um so leichter den gemeinsten Vorurtheilen. — Gebt also Acht, ob ein Knabe unter seinen Gespielen etwas gilt, oder ob er durch kleine Fehler der Gegenstand ihrer Neckereien wird. Im letzten Fall zieht ihn zurück aus diesem wahrhaft schädlichen Umgange, — nur ohne die Neckenden etwa strafen zu wollen, denn eurer Empfindlichkeit sind sie nicht werth; aber euer pädagogischer Blick soll euch sagen, welche Folgen in eurem Anvertrauten zurückbleiben würden. Sucht seine Schwächen zu heilen, seine Vorzüge kenntlicher auszubilden, und wählt ihm solche Gesellschaft, in welcher diese Vorzüge so weit gefühlt werden, dass dagegen aufgeht, was an ihm auszusetzen ist. —

Es giebt endlich von früh auf Uebungen der Betriebsamkeit. Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmälig und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen. Man mag auch immerhin *spielen* mit dem Kinde, spielend es auf etwas *Nützliches* leiten, — wenn man den ERNST, *der in dem Spiel des Kindes liegt*, und die freiwillige Anstrengung, womit es in glücklichen Augenblicken sich aufarbeitet, zuvor verstanden hat, und sich zu hüten weiss vor solchem Herabsteigen, worüber sein Emporstreben gehemmt, wodurch es in den Kindlichkeiten, die es bald hinter sich geworfen hätte, noch gleichsam *unterrichtet* werden würde. — Für *denjenigen* Unterricht, welcher — analytisch und synthetisch — Klarheit der Elementarvorstellungen bezweckt, und damit die eigentlichen Geschäfte der Erziehung anfängt, suche man *auf dem kürzesten Wege* die Thätigkeit des Kindes zu gewinnen. — Die *geistige* Thätigkeit ist AUCH *gesund!* sowohl wie die Thätigkeit der Gliedmaassen und der innern Organe; es werde *Alles zusammen* in Bewegung gesetzt, so dass es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Nur was *ohne Interesse* lange fortgetrieben wird, das verzehrt Geist und Körper; doch auch dies nicht so schnell, dass man die ersten Schwierigkeiten dessen, was bald interessiren wird, zu über-

winden sich scheuen dürfte. *Man gewöhne an Arbeitsamkeit* ALLER ART. Immer noch wird das, was vorzüglich gelingt, der Betriebsamkeit eine eigne Richtung geben; immer wird eine eigenthümliche *Wahl* unter den Beschäftigungen besondere Züge in dem Charakter und in dem Lebensplan hervorbringen.

Aber diese Richtung der Betriebsamkeit soll sich auch schicken zu den Wünschen nach Besitz; und Beides soll sich bewaffnen mit derjenigen Duldsamkeit, derjenigen *Art* von Ausdauer im Warten und Leiden, welche vorzugsweise für solche Wünsche und eine solche Betriebsamkeit von den Umständen gefordert wird! — Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung wit *besondern* Arten von Uebungen und Abhärtungen *für einen bestimmten Stand* — zu beschweren! Die *allgemeine Bildung* gestattet nicht einmal dem Knaben selbst, schon wissen zu wollen, *was ihm zu werden* beliebe; und darnach sein Interesse einzugrenzen! Der vielseitig Gebildete ist vielfach vorbereitet; er *darf* spät wählen, denn er wird die nöthigen Geschicklichkeiten auf allen Fall leicht erreichen; — und er gewinnt durch die spätere Wahl unendlich an Sicherheit, nicht nach verkannten Anlagen und veränderlichen Umständen fehl zu greifen.

Dass aber die späte Wahl eines jungen Mannes seine Neigungen in Rücksicht auf Dulden, Haben, Treiben, richtig werde VEREINIGEN können: *das muss man von einem* HELLEN KOPFE, — *von einem ausgebildeten Geiste, erwarten.* Denn es ist die Sache einer ENERGISCHEN BESINNUNG mehr als irgend einer Vorübung. Nur gerade diese Besinnung lasse man alsdann ruhig walten; man hüte sich, die anfangende Selbstbestimmung stören zu wollen durch allerlei geforderte Nebenrücksichten; — durch die Ansprüche einer endlosen Zucht, — welche, — unbewusst, in wahre Grausamkeiten gegen ein zart fühlendes Gemüth ausarten können. — Man gewöhne sich vielmehr, mit dem jungen Manne auf *seine* Weise in die Welt, in die Zukunft hinauszuschauen. —

So macht es sich hier von neuem gelten, dass geistige Ausbildung der Mittelpunct aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder gar verschrobene Köpfe aufwachsen lässt, — oder solche, welche man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit selbst unverantwortlich hin und her zerrt, — diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurecht zu kommen, reiben und zerreiben sich an den

Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Nothwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Solche Phänomene können dann die Erzieher verführen, durch einen Haufen ängstlicher Künste der Jugend eine Summe von Fertigkeiten für das GEMEINE Leben einzupfropfen, ja mit dem Geschwätz über diese Dinge die Aufmerksamkeit erwachsener Menschen, und die Buchläden, anzufüllen! — Wo für Temperatur des geistigen Interesse, und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen, als man braucht, um durchs Leben zu kommen. Nur um mit vestem Sinn, mit sicherm Muth das Leben zu durchschreiten, — um die sittliche Selbstbeherrschung leichter und, — ich möchte sagen, *mit mehr* INNEREM ANSTANDE ausüben zu können: dazu dienen die vorhin beschriebenen Hülfen der Zucht.

Vergessen wir überhaupt nicht, dass hier bloss von dem Bau des Fussgestells die Rede war, worauf sich die sittliche Würde erheben soll!

Es wäre nicht eben eine grosse Aufgabe für die Zucht, den Geist der Ausdauer, des Besitzes und der Geschäftigkeit so hervorzubilden, dass dadurch nicht mehr, was *durchscheinen* sollte *unter* den moralischen Entschliessungen, sondern ein sehr solider, der Moralität fremder Charakter bestimmt und bevestigt würde. Die *wirkliche* Aufgabe der Zucht dagegen ist die: das Verhältniss zwischen dieser Art von Ausbildung, und zwischen der sittlichen, während des ganzen Fortgangs der Erziehung zu beobachten und zu berichtigen. Denn in der That ist hier Alles relativ. Das entschiedne Uebergewicht soll auf der Seite des Sittlichen sein; aber es giebt ein Uebergewicht unter kleinen wie unter grossen Gewichten. Bei windigen jungen Leuten bleiben die beiden Gewichte lange Zeit klein; eine geringe Präponderanz entscheidet am Ende über das Leben. Bei gesetzten Temperamenten, welche früh auf den Glanz der Güter und des Reichthums *merken*, vertragen sich *zuweilen* sehr starke Auffassungen dieser Art mit einer dennoch tiefern moralischen und religiösen Energie. — Aber wie soll man es anfangen, Regeln zu geben zur Beobachtung und Berichtigung eines so wichtigen *Verhältnisses?* Ich gestehe mein Unvermögen; und glaube, der ausübende Erzieher

werde ein Verdienst, das er sich hier erwirbt, noch lange hin mit keiner Theorie zu theilen haben. Ich gehe daher fort zu dem zweiten Gliede dieses Verhältnisses, welches, einzeln genommen, mich noch zu einigen Bemerkungen auffordert, die jedoch, in Ermangelung der praktischen Philosophie, nur sehr kurz sein können.

Als das *ursprünglich Viele*, worauf sich der Begriff der Sittlichkeit durch die Forderung des Gehorsams im allgemeinen *bezieht*, habe ich *Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit* genannt. Es ist auch schon erwähnt, dass unter dem Ausdruck: Rechtlichkeit, zwei specifisch verschiedne, von einander gänzlich unabhängige, praktische Ideen zusammengefasst werden. Diese beiden Ideen sind RECHT und BILLIGKEIT. Um sie zu charakterisiren, mag als Wahlspruch des Rechts: *jedem das Seine!* als Wahlspruch der Billigkeit dagegen: *jedem, was er verdient!* gemerkt werden. Und um sich zu überzeugen, dass unsre missgebornen Naturrechte diese beiden Forderungen auf die seltsamste Weise durcheinander gemischt und verworren haben, mag man vorläufig an die sogenannte *Wage der Gerechtigkeit* denken, und sich fragen, was wohl der Richter da mit der Wage anfangen werde, wo Jemand sein Eigenthum wiederfordert? — Oder man mag ein wenig ernstlicher über den Widerspruch: *summum ius, summa iniuria* nachsinnen, um zu begreifen, dass hier unter dem Ausdruck *ius*, gerade wie unter meinem Ausdruck, *Rechtlichkeit*, ohne Zweifel zwei ganz verschiedne Begriffe verstanden sein müssen, deren keiner unter dem andern enthalten und durch den andern zu bestimmen sein kann. — Aber dieselbe Ursache, welche bisher an einer groben Verwirrung in der praktischen Philosophie Schuld war, kann für die Pädagogik ein Motiv sein, beide verschiedne Ideen zusammen zu nehmen. Sie erzeugen sich nämlich meistens *zugleich* und bei *denselben* Angelegenheiten; sie mischen sich in dieselben Entscheidungen; und daher ist es nicht leicht zu vermuthen, dass ein unbefangenes Gemüth, welches seinen sittlichen Blick für die eine schärft, nicht zugleich Aufmerksamkeit für die andre gewinnen sollte. Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden unzäligemal nach beiden Ideen, freilich nicht immer ohne Fehler; und meistens *darum* fehlerhaft, *weil sie selbst zu viel* DAREIN REGIEREN *wollen*.

Dies führt mich auf die Hauptbemerkung, welche ich in

pädagogischer Rücksicht hier zu machen habe. An sich nämlich würde die grosse Angelegenheit der Erziehung, dass in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen; — die sittlichen Auffassungen, welche hieher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein: wenn man die Kinder mehr nach eigner Weise sich unter einander schicken und gesellen liesse, und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, — kleine oder grosse — zusammenstossen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. Es *hat* sehr bald jeder etwas Eignes und von den Andern Zugestandenes; sie verkehren auch mit einander, und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder vest bestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen, und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens, macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiss, und entzieht es ihrer Achtnng: — die wohlmeinende väterliche Regierung hat diese Wirknng mit jeder despotischen gemein! — Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime vestsetzen: nie *ohne bedeutende Gründe das Bestehende* unter den Kindern zu zerrütten; noch ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Bei entstandnen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der — in irgend einem Sinn — um das Seine gekommen ist. Dann aber suche man auch jedem zu dem Verdienten zu verhelfen, so fern es ohne *gewaltsame* Kränkung des Rechts nnr immer geschehen kann. Und endlich zeige man über das Alles hinweg auf das gemeinschaftliche Beste, als auf dasjenige, welchem das Seine und das Verdiente freiwillig zu opfern sich gebühre, und welches für alle auf die Zukunft zu treffende Verabredungen der wesentliche Maassstab sei. Ist die Zucht über die ersten Anfänge hinweg: so darf sie überhaupt nicht zulassen, dass der Zögling sich gewöhne, *sein* Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht *Andrer* muss ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein *ursprüngliches* Recht erdiehten; Niemand eigenmächtig ein *vernünftigeres* statt des *vorhandnen* einzuschieben sich unterfangen. —

464. Der Ausdruck: *Güte*, soll an das *Wohlwollen* erinnern. Hier ist es sehr wichtig, zwei Puncte zu unterscheiden; für welche beide in gleichem Grade gesorgt werden muss, eben darum, weil sie ursprünglich verschieden, ursprünglich unabhängig von einander, daher selten in gleicher Kraft beisammen, und gleichwohl beide unentbehrlich sind, wenn Wohlwollen ein vester Charakterzug werden soll. Es ist nämlich nothwendig, dass in dem Objectiven des Charakters sich ein reiches Maass von Wohlwollen *als Naturgefühl* vorfinde; nnd eben so nothwendig, dass in dem Subjectiven die *Idee* des Wohlwollens, als Gegenstand des sittlichen Geschmacks, zur Reife gediehen sei. Der letztern haben die Philosophen niemals den gebührenden Platz und Rang angewiesen;* nur in den Religionslehren finden sich Maximen ausgesprochen, an denen nichts fehlt, — als die Ruhe und Nüchternheit der Reflexion. Es scheint ein sehr häufiges Unglück der Menschheit zu sein, dass das Wohlwollen sich nur im Gefühl erhält, und in dem Maasse schwindet, wie der Charakter durch Besonnenheit erkaltet. Und in der That ist es nicht leicht, die Idee des Wohlwollens in ihrer Reinheit vestzuhalten, wie ich an einem andern Orte umständlicher entwickeln werde.** — Dass nun der Charakter des Wohlwollens als Gefühl, oder der Herzensgüte, nicht entbehre: dafür wird durch lebhaft erregte *Theilnahme* (deren Unterschied von dem Wohlwollen hier nicht gezeigt werden kann) gesorgt sein. Dem Unterricht hierin zu entsprechen, sehe die Zucht dahin, dass Kinder viel MIT einander empfinden, *dass sie Gefährten seien in Freude und Leid!* Das Gegentheil würde eintreten, wenn man häufige Gelegenheit zu gespaltenenen Interessen unter ihnen dulden wollte. —

* Etwa die Engländer und die ihnen folgen? Man sehe nur, wie *leichtes* Spiel mit ihnen Hr. *Schleiermacher* (in seiner Krit. d. Sittenl.) allenthalben hat! Dass aber ein Censor, wie dieser, bei welchem sich Scharfsinn und Milde zu einer so schönen Erscheinung verbindet, gerade hier sich selbst so leicht genügen, und über dem *Lächerlichen*, was ihm S. 111 in die Augen springt, das eigentliche Moment der Sache in der Tiefe der Gemüther zu suchen so ganz versäumen konnte: — dies wird wohl erst eine künftige Ethik „als Darstellung eines *Realen*“ begreiflich machen.

** Gerade die beiden Ideen, Wohlwollen und Billigkeit, welche bisher am meisten verkannt wurden, bedürfen zu ihrer richtigen Aufstellung am meisten der speculativen Kunst.

Aber ein Anderes ist, irgend ein Leid oder eine Freude mit Theilnahme und mit Wohlwollen begleiten, — ein Andres, das Wohlwollen selbst ins Auge fassen! Sobald *vom Wohlwollen die* REDE entsteht, — nun ist es Zeit für den *Geschmack*, des Beifalls inne zu werden, welcher das nothwendige Resultat der *ruhigen Beschauung* ist. Gemälde wohlwollender Gesinnungen, Erzählungen von Thaten, worin sie sich offenbarten, mögen durch die individuellsten Züge den höchsten Grad von Anschaulichkeit erreichen; nur durch Rührung dürfen sie das Herz nicht fortreissen wollen, oder sie zerstören die Stimmung, in welcher allein sie wahrhaft *gefallen* konnten. Mengt also die Reizbarkeit der Kinder selbst die Rührung in die Betrachtung: so geniesse man *im Stillen* des Vergnügens über das Aufwallen liebenswürdiger Empfindungen; man verbiete sich, es noch mehr zu reizen; man breche sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Die Aufwallungen legen sich; sie werden seltner mit den Jahren, — ja sie werden verlacht von der spätern Klugheit, verwiesen in das Reich jugendlicher Thorheit, gewaltsam niedergedrückt von den Maximen des überlegten Egoismus: — wenn nicht die Reife und Vestigkeit des Geschmacks sich entgegenstemmt, und eine *andere* Klugheit hervorruft. — Es ist eine der unangenehmsten pädagogischen Erfahrungen, (freilich soll sie gar nicht unerwartet sein,) wie leicht wohlwollende Charaktere sich durch ihr eignes Räsonnement zu verderben anfangen, wenn sie eine Zeitlang unbeachtet bleiben. Man fürchte in dieser Rücksicht am meisten die, sonst so treffliche, Anlage zur frühen Männlichkeit.

Der Anlage nach scheinen es beinahe entgegengesetzte Menschen zu sein, welche zur *Güte*, und welche zur INNERN FREIHEIT sich hinneigen.* Die Gutmüthigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es Andern wohl geht, pflegen auch selbst das Wohlsein zu lieben, und einem mannigfaltigen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen; die Starken, welche das Schicksal nicht beugt, und welche von keiner Beugung etwas wissen wollen, pflegen die Gebeugten nur schwach zu

* Einige Leser muss ich hier wohl bitten, bei der *innern Freiheit* ja nicht an TRANSSCENDENTALE Freiheit zu denken. *Jener* sind wir uns alle bewusst, so oft wir uns selbst gegen unsre Neigung zur Pflicht antreiben; von *dieser* darf keine Pädagogik etwas wissen, weil damit Nichts anzufangen ist; und kann die meinige nichts wissen, weil meine Philosophie sie verwirft.

nennen und sie kalt zu tadeln. — Der Gegensatz liegt hier keinesweges in den Geschmacksurtheilen, wodurch die *Ideen* des Wohlwollens und der innern Freiheit erzeugt werden; diese sind unter einander völlig unabhängig, und eben deswegen weder für, noch wider einander. Sondern er liegt in dem Objectiven der Charaktere; welches die Befolgung der Ideen leicht oder schwer macht. Man denke an *θυμὸς* und *ἐπιθυμία* nach Plato. Das empfindliche, begehrliche Gemüth, welches selbst viel Lust und Unlust in sich wahrnimmt, hat eben darin das Princip einer lebhaften Theilnahme, und so auch eine reiche Quelle des natürlichen Wohlwollens; wozu noch die Nachgiebigkeit des Subjectiven gegen das Objective des Charakters zu kommen pflegt, das den Neigungen gern entsprechende Maximen zugesellt. Je schwächer hingegen die Empfindlichkeit, und *je grösser* alle Art von *Thätigkeit* und vom *Bewusstsein der Thatkraft:* desto mehr Fähigkeit zum ächten, *entschlossenen Wollen* (nach dem, was oben über das Handeln als Princip des Charakters gesagt ist,) und dies bereitet dem *Wollen nach Einsicht* den Boden. Mit der Einsicht nun verträgt sich das Wohlwollen *als Naturgefühl* oft gar nicht wohl; vielmehr gehört es zur innern Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen. Fehlt es also an der *Idee* des Wohlwollens: so wird der innerlich Freie seinen Stolz in seine Kälte setzen; — und eben dadurch die Warmen, die Wohlwollenden, mit vollem Recht empören. Desto nothwendiger ist die Ausbildung jener Idee. — Was aber die richtige Entwickelung der *Idee der innern Freiheit* anlangt: so ist dieselbe schlechterdings *erst* eine philosophische, und *dann* eine pädagogische Aufgabe; daher mich diese letztre geradezu der grössten Undeutlichkeit aussetzen würde, wenn ich sie hier weiter verfolgen wollte. — Nur dass man dem jungen Menschen nicht zu viel von der *Einheit mit sich selbst* rede, welche er *nach seiner Neigung* einrichten würde! —

Man wird wohl ahnen, dass aus dem, was ich hier in Rücksicht auf die praktischen Ideen vielmehr verschwiegen als angedeutet habe, manche feinere Bestimmungen für den erziehenden Unterricht, — besonders für den synthetischen, abzuleiten sein würden; — dass unter andern erst durch sie der pädagogische Charakter der Lectüre eines Sophokles und Plato *nach* dem Homer, — und des Cicero und Epiktet *nach* jenen allen, — völlig ins rechte Licht treten könnte. Einen hieher

gehörigen Wink kann allenfalls der Odysseus des Sophokles im Contrast gegen den des Homer darbieten, wenn man etwa einmal den Philoktet unmittelbar nach der Odyssee ansehen will. — Auch mag man sich fragen, wie wohl die, der Erziehung so wichtige, historische Grundlage unsrer positiven Religion wirken müsse, wenn die Bekanntschaft mit dem *platonischen* Sokrates, wie er etwa im Krito und der Apologie sich zeigt, voranging, — und wenn späterhin die stoische Sittenlehre das Studium der kantischen und fichte'schen Vorstellungsarten einleitet. Dass es gänzlich unpädagogisch sein würde, wenn man, statt der successiven Vertiefungen in *jede* dieser Ansichten, aus *allen* zusammen eine unsaubre *Mischung* machen wollte: bedarf doch wohl keiner Erinnerung? — Dinge dieser Art ausführlich darzustellen, ist nicht die Sache einer allgemeinen Pädagogik; sie kann nur zu der Ueberlegung veranlassen, was nöthig, und was brauchbar war, um ihren wesentlichen Forderungen zu entsprechen. —

Eben darum muss ich hier auch die Entwickelung dessen schuldig bleiben, was jeder einzelnen unter den praktischen Ideen durch den, zunächst auf Vielseitigkeit des Interesse berechneten, Unterricht geleistet werde. Ueberhaupt aber wird es wohl Niemanden entgehen, dass, wo die sympathetische Theilnahme, wo das disponirende gesellschaftliche Interesse, wo endlich die dem Geschmack günstige Stimmung erregt und unterhalten wird, schon von selbst eine Summe von Auffassungen zubereitet sein müsse, aus denen in der Folge nur ein gediegener Vortrag der praktischen Philosophie dem reiferen Jüngling noch die Hauptbegriffe hervorzuheben und schärfer zu bestimmen nöthig hat, um die sittlichen Grundsätze vollends vestzustellen.

Neben dem gehörigen Unterricht sei nun auch die pädagogische Erfindungskraft stets geschäftig in der Veranstaltung und Benutzung solcher Gelegenheiten, worin die sittlichen Gefühle sich wach und lebendig zeigen, sich ausarbeiten und üben können. Brauche ich die schönsten dieser Gelegenheiten, die *Familienfeste*, noch zu nennen? deren keins der Aufmerksamkeit und Mitwirkung des Erziehers entgehen darf. Zwar würde man sich sehr verrechnen, wenn man den wohlthätigen Eindrücken, die sich von solchen Zeitpuncten an durch ganze Jahre fortdauernd wirksam beweisen, eine bedeutende Kraft selbst

noch für die spätern Alter zutrauen wollte; — wenn man hoffte, aus dergleichen Gemüthsbewegungen die ganze Sinnesart eines Menschen gleichsam zusammensetzen zu können. Aber nach der Stimmung, worin die Jugend versetzt und erhalten wird, richtet sich die innere Verarbeitung der Gaben des Unterrichts, richten sich die Ansichten der Erfahrungen und Kenntnisse, richtet sich die Energie und Verschmelzung der frühen Auffassungen des ewig Wahren und Guten. —

Nun seien es nicht *bloss* zerstreute Gelegenheiten, sondern wo möglich auch fortlaufende Beschäftigungen, wodurch man das Rechtsgefühl, das Wohlwollen, und die Selbstbeherrschung in Athem erhält. Für das *Wohlwollen* finden sich deren gewiss; — auch für das Gefühl von *Recht und Billigkeit* wird, wo nicht zusammenhängende, doch desto häufigere Uebung unter Geschwistern und Gespielen von selbst entstehen, wenn Besitz, Erwerb, und dadurch herbeigeführte Einrichtungen nur nicht ganz in diesen kleinen Kreisen fehlen, oder gar zu indiscret von der Zucht behandelt werden. Die *Selbstbeherrschung*, welche den Menschen *innerlich frei* macht, — findet reiche Veranlassung, nicht nur in dem eigentlich Sittlichen, sondern in Allem, was irgend dem Geschmack verwandt mag genannt werden dürfen. Es ist gar nicht nöthig, hier nach pädagogischen Künsteleien zu haschen; es bedarf keiner willkürlichen, zwecklosen Entbehrungen und Beschwerden; solche haben mit der innern Freiheit nichts gemein; denn sie besteht in der *Befolgung* der *Einsicht*. Aber man belebe frühzeitig und mit immer steigender Sorgfalt den Sinn für die Unterschiede dessen, was den Geschmack *für* sich und *wider* sich hat: so wird, von den Bemühungen für *Reinlichkeit* und *Ordnung* aufwärts bis zu den *Aufmerksamkeiten, welche die geselligen Verhältnisse fordern*, — eine Menge kleiner Pflichten entstehen, deren Beobachtung dem Gemüth eine stete, wohlthätige Spannung giebt. Nur gerade in diesen Dingen hüte sich die Zucht vor einem Nachdruck, den die Einsicht nicht billigen kann. Sie muss hier nichts mit übertriebner Wichtigkeit behandeln, — dem unbefangenen Gemüth würde das Kleine dadurch vollends kleinlich werden; — vielmehr Alles durch sanftes Anhalten zu erreichen suchen. In Nothfällen greift die Regierung durch. Verwechselt man aber hier Zucht mit Regierung, — lässt man die Gewalt, welche zu Zeiten durch einzelne Griffe wieder herstellt, was die Kinder

verdarben, fortdauern, und beharrlich bei allen kleinen Veranlassungen wirken, — giebt man dem *Druck* die Stärke, die nur dem *Stoss* gebührte: so wundere man sich nicht, wenn die Kraft der Jugend erliegt, wenn am Ende der unerzogne Wildling vor dem überzahmen Schwächling den Vorzug behauptet.

Das jüngere Kind ist noch nicht fähig, die Wohlthat der Erziehung zu schätzen. Der zwölfjährige, von früh auf richtig geleitete Knabe, schätzt sie über Alles; aus innigem Gefühl vom Bedürfniss der Führung. Der sechzehnjährige Jüngling fängt an, das Geschäft des Erziehers an sich zu ziehen; er hat die Gesichtspuncte desselben zum Theil aufgefasst, zeichnet sich darnach seine Wege vor, behandelt sich selbst, — und vergleicht diese Behandlung mit der, welche ihm fortdauernd vom Erzieher zu Theil wird. Es kann nicht fehlen: er, der sich am besten kennt, am unmittelbarsten durchschaut, sieht hier zuweilen auffallend richtiger, als jener, der immer eine andere Person bleibt. Es kann nicht fehlen: er fühlt sich dann unnütz gedrückt, — und seine Folgsamkeit verwandelt sich mehr und mehr in — *Schonung* für den Wohlthäter der frühern Jahre. Unter dieser Schonung aber möchte er selbst so wenig als möglich leiden. So entstehen Bemühungen, die Zucht sanft abzulehnen! Sie würden sich in sehr rascher Progression vermehren, diese Bemühungen, wenn, auf der einen Seite, der Erzieher nichts merkte, auf der andern, der Zögling nicht noch manchmal fehlte, und vor seinen eignen Augen der Censur in die Hände fiele. Aber, auch so noch, *vermehren* sie sich! — Leicht möchte jetzt den Erzieher ein Missgefühl anwandeln, das ihn triebe, abspringend zu endigen. Jedoch seine Pflicht wird ihn halten. Seltener, und gemessener, und immer mehr unter Voraussetzung einer feinen, reizbaren Empfindlichkeit, wird er eingreifen; mehr das Subjective als das Objective des Charakters wird er zu treffen, er wird nicht den Zügel, aber die Hand, welche den Zügel hält, zu führen suchen. Es liegt zudem jetzt Alles daran, dass sich die *Grundsätze* vollends bestimmen und berichtigen, welche dem Leben fernerhin gebieten werden. Darum wird der Unterricht noch fortgehen, nachdem die Zucht beinahe verschwand. — Aber auch der Unterricht trifft nicht mehr ein bloss empfängliches Gemüth. Man will selbst urtheilen. Um zu prüfen, fängt man an beim Zweifeln.

Um der Befangenheit im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in die Sphären andrer, entgegengesetzter Meinungen. Kleine Differenzen der Ansichten, die allmälig entstanden und bisher unmerklich geblieben waren, gewinnen Sprache und Wachsthum unter der Gunst fremder Eindrücke, welchen der Reiz der Neuheit Kraft giebt. Die Grundsätze nehmen Bengungen an, — Beugungen eben in *den* Jahren, wo das Physische des Menschen, und wo die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ungestümen Ansprüchen hervortreten! Wer schützt hier das mühevolle Werk der Erziehung? — Wer *soll* es schützen? Wer, wenn nicht seine innere Richtigkeit, wenn nicht die Wahrheit der Ueberzeugungen, wenn nicht die Helle und Weite des geistigen Blicks, wenn nicht das Gefühl der Ueberlegenheit über Menschen und Meinungen, und der wiederkehrende innere Dank für die Sorgfalt, wodurch eine solche Ueberlegenheit möglich wurde? — Der Erzieher fasse Muth, wenn er gefehlt hatte, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen; er fasse Muth, auch daraus zu lernen. — Und so mag immerhin der junge Mann, „nun er gross ist, auch Andrer Rede vernehmen!" Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; — zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder Er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Muth, um seine Kraft, — die angeborne, die anerzogene, und die selbst erworbne, zu erproben, und zu zeigen!

UMRISS PÄDAGOGISCHER VORLESUNGEN.

ZWEITE VERMEHRTE AUSGABE.

1841.

VORWORT ZUR ERSTEN AUSGABE.

1835.

Eine der frühesten Schriften des Verfassers unter dem Titel: „Allgemeine Pädagogik," hat bisher als Leitfaden zu Vorlesungen gedient. Der Lauf von beinahe drei Jahrzehnten brachte Manches mit sich, was Stoff zu Nachträgen geben könnte. Ob sich noch Musse genug finden wird, um solche Nachträge, welche besonders mit Psychologie zu verknüpfen wären, nach Wunsch auszuarbeiten, dies muss für jetzt dahin gestellt bleiben. Einstweilen war nur für das Bedürfniss der Vorlesungen zu sorgen, um das Dictiren zu vermeiden. Im §. 44 wird man angegeben finden, wie diese Blätter mit jener frühern Schrift in Verbindung zu setzen sind. Im allgemeinen ist zu bemerken, dass die Pädagogik in mehrern Formen kann dargestellt werden; und dass nicht bloss die Vollständigkeit, sondern auch die Sicherheit der praktischen Anwendung dabei gewinnt, wenn man sich der verschiedenen Formen neben einander bedient.

VORWORT ZUR ZWEITEN AUSGABE.

1841.

Die erste Ausgabe war nur ein Umriss im eigentlichen Sinne, zu dessen Ausfüllung auf ein älteres Buch, die allgemeine Pädagogik, gerechnet wurde. Daraus entstand manches Unbequeme. Die vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen; und ist als Leitfaden bei den Vorlesungen hinreichend vollständig; wiewohl noch immer kurz gefasst, und einer philosophischen Vorbereitung bedürftig. Eigentlich wird praktische Philosophie und Psychologie vorausgesetzt; der Verfasser bezieht sich indessen hier zunächst nur auf das Leichteste, die kurze Encyklopädie der Philosophie, welche wenigstens nicht im Stile der Compendien geschrieben ist. Meistens wird in den Händen der Zuhörer sich das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie befinden; dieses kann der Repetition wegen mit der Encyklopädie verglichen werden, von welcher es der Form nach weit abweicht, während es der Sache nach theils damit zusammentrifft, theils zur Ergänzung dient.

EINLEITUNG.

§. 1. Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.

Anmerkung. Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weitern Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmässig lässt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehn. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlern Thiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.

§. 2. Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.[1]

Anmerkung. Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem theils die praktische Philosophie schon Anwendung auf die Erfahrung in sich aufnimmt, theils die Psychologie nicht bloss von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht. Die bloss empirische Menschenkenntniss aber genügt der Pädagogik um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hiedurch verlieren allmälig die Abstractionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie gültig waren.

§. 3. Philosopische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transscendentale Freiheit angenommen wird, schliessen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit anzeigt, nicht ohne Inconsequenz in sich aufnehmen.

---

[1] 1 Ausg.: „diese den Weg und die Gefahren."

§. 4. Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; und die Psychologie wird diesen Irrthum verhüten.[1] Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Vestigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar.

§. 5. Indem nun die Erziehung Anfangs an die Natur, später an den eignen Entschluss des Zöglings anzustossen scheint, und, wenn sie ihre Grenzen nicht beachtet, wirklich anstösst: entsteht hieraus eine scheinbare Bestätigung zugleich für den Fatalismus und für die Freiheitslehre.

Anmerkung. Daher darf man sich nicht wundern, dass die von Kant ausgegangene *transscendentale* Freiheitslehre zugleich Fatalismus ist, nämlich in Ansehung der zeitlichen Entwickelung aller Handlungen und Gesinnungen. Bei minder scharfen Denkern aber gestalten sich die beiden entgegengesetzten Irrthümer anders, und zwar so, dass zwischen beiden die Meinung fortwährend schwankt. Denn sie kommen auf den Fatalismus, wenn sie die Menschheit historisch im Grossen betrachten; alsdann scheint ihnen der Erzieher selbst, sammt dem Zöglinge, in einem grossen Strome — nicht etwa selbstthätig schwimmend, welches richtig wäre, sondern willenlos fortgerissen. Sie kommen dagegen auf die Freiheit, wenn sie den Einzelnen betrachten, der sich äussern Einwirkungen, und oft genug den Absichten des Erziehers, entgegenstemmt; hier können sie die *Natur des Willens* nicht fassen, sondern verlieren den Begriff der Natur über dem des Willens. Es ist beinahe unvermeidlich, dass jüngere Erzieher in diese, durch allerlei Zeitphilosophie begünstigte, Schwankung des Meinens gerathen; sie haben aber schon viel gewonnen, wenn sie im Schwanken sich selbst beobachten können, ohne in das eine oder andre Extrem zu versinken.

§. 6. Das Vermögen der Erziehung darf nicht für grösser aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen im Stande sei; aber stets darauf sich gefasst halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen

[1] „und — verhüten" Zusatz der 2 Ausg.

zu werden. Damit er nichts versäume, muss er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muss ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein.

§. 7. In der wissenschaftlichen Betrachtung werden Begriffe getrennt, die in der Praxis stets verbunden bleiben müssen. Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches allen Rücksichten zugleich entsprechend immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll. Darum ist diejenige Form des Vortrags für die Pädagogik nicht genügend, welche nach der Folge der Altersstufen erzählt, was in der Erziehung eins nach dem andern zu thun sei. Nur anhangsweise zur Uebersicht, wird diese Form dienen; die Abhandlung der allgemeinen Pädagogik, nach den Hauptbegriffen geordnet, muss vorausgehn. Das Nächste aber ist die zweifache Begründung der Pädagogik, theils durch die praktische Philosophie, theils durch die Psychologie; wovon in der Kürze wenigstens etwas muss gesagt werden. [1]

---

[1] „Darum ist — gesagt werden." Zusatz der 2 Ausg.

ERSTER THEIL.

VON DER BEGRÜNDUNG DER PÄDAGOGIK.

ERSTES CAPITEL.

Von der Begründung durch die praktische Philosophie.

§. 8. Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit.* Hieraus ergiebt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältniss zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst *jedes* dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältniss sich verbinden mögen. Unter dem Worte *Einsicht* wird zunächst die ästhetische (noch nicht moralische) Beurtheilung des Willens verstanden.

§. 9. Schon hier aber darf nicht vergessen werden, dass das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anderes ist, als die Moralität selbst; welches Streben in dem Zöglinge hervorzurufen weit schwieriger und jedenfalls erst später möglich ist, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geschäft schon guten Fortgang gewonnen hat. Die bloss ästhetische Beurtheilung übt sich leicht an *fremden* Beispielen; die moralische *Zurückwendung auf den Zögling* selbst geschieht dagegen nur insofern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurtheilung gemäss ist. Sonst läuft man Gefahr, dass der Zögling die ästhetische Beurtheilung des Willens,

* Praktische Philosophie, zweites Buch, erstes Capitel.

wenn er sie fasst, doch der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnet; woraus das eigentliche Böse entsteht.

§. 10. Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen: so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes; sammt der Werthschätzung beider, und ihrer absichtlichen Cultur.

§. 11. Die Idee des Wohlwollens ermahnt den Erzieher zuerst, alle Reizung zum Uebelwollen so lange fern zu halten als sie gefährlich sein möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muss in dem Zöglinge nothwendig hinzukommen.

§. 12. Die Idee des Rechts fodert, dass der Zögling es aufgebe, zu streiten. Sie fodert überdies die Reflexion über den Streit; damit die Achtung für das Recht sich bevestige.

§. 13. Die Idee der Billigkeit kommt besonders in den Fällen in Betracht, wo der Zögling eigentliche Strafe, als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns, verdient hat; hier muss das Maass der Strafe scharf beobachtet, und von dem Gestraften als richtig anerkannt werden.

Anmerkung. Die sogenannte pädagogische, durch natürliche Folgen witzigende, Strafe darf damit nicht verwechselt werden.

§. 14. Rechtsgesellschaft und Lohnsystem im Kleinen bildet sich unter mehrern Zöglingen oder Mitschülern. Damit müssen die Foderungen, welche im Grossen aus den nämlichen Ideen entspringen, in Einstimmung gesetzt werden.

§. 15. Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muss, sich anzuschliessen, um für ein geselliges Ganzes brauchbar zu sein. Diese Foderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch in Bezug auf Körperbildung, annehmen.

§. 16. Vom Cultursystem ist hier noch nicht die Seite der Fachbildung, sondern der allgemeinen Bildung hervorzuheben.

Anmerkung. Die Principien der praktischen Philosophie, welche im Vorstehenden kurz angedeutet worden, sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst. Kommt der Vorsatz, hiernach den Willen zu lenken, hinzu, und gehorcht der Zögling diesem Vorsatz, so liegt in solchem Gehorsam die Moralität. Davon zu unterscheiden ist derjenige Gehorsam, welcher dem Erzieher persönlich, sei es aus Furcht

oder aus Anhänglichkeit, geleistet wird, so lange jener höhere Gehorsam noch nicht vest gegründet ist.[1]

§. 17. Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Uebergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen Uebrigen heraus. Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfodert.

Anmerkung. Der Satz: *perfice te,* ist weder so allgemein, wie *Wolff* ihn gelten machte, (als ob er der einzige Grundsatz der gesammten praktischen Philosophie wäre,) noch so verwerflich, wie *Kant* ihn darstellte. Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit) bloss quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes, und die erste Bedingung für alles andre Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten lässt. Das Princip: *perfice te,* wurde indessen dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, dass man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte; welches überall nicht durch *irgend eine* einzelne praktische Idee geschehen kann. — Von ganz andrer Art ist die gleich folgende Bemerkung, welche lediglich der pädagogischen Praxis gilt.[2]

§. 18. Hiedurch kommt in die eigentlich moralische Bildung leicht ein falscher Zug; indem der Zögling ein Uebergewicht in den Foderungen des Lernens, Uebens und Leistens zu bemerken, und, wofern er sie erfüllt, im Wesentlichen zu genügen glaubt.

§. 19. Schon aus diesem Grunde ist es nöthig, dass man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde; nämlich um die Einbildung, als wäre etwas

[1] Diese Anmerkung lautet in der 1 Ausg.: „Es versteht sich von selbst, dass durch diese Andeutungen das genauere Studium der praktischen Philosophie nicht kann ersetzt werden, wenn es mangelt. Besonders aber ist zu merken, dass die rein pädagogische Frage: was aus dem Individuum werden solle und könne, nicht mit den Rücksichten auf Tauglichkeit für bestimmte Plätze im Staate darf vermengt werden."

[2] Diese Anmerkung ist Zusatz der 2 Ausg.

geleistet worden, zu demüthigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen; indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit äusserst nahe liegt, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung, mit der Absicht, sich zu tadeln, um sich zu bessern, einen vesten Grund gewonnen hat. Da nun die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurtheilung und die richtige Gewöhnung schon vorangingen (§. 9): so darf auch die religiöse Bildung eben so wenig übereilt, als ohne Noth verspätet werden.

ZWEITES CAPITEL.

Von der psychologischen Begründung.

§. 20. Es ist zwar unrichtig, die menschliche Seele als ein Aggregat von allerlei Vermögen zu betrachten. Anstatt aber nach gewöhnlicher Weise durch den Zusatz: die Vermögen seien doch im Grunde nur Eine Kraft, den Fehler noch zu verschlimmern, benutze man vielmehr die bekannten Namen zur Auseinandersetzung dessen, was erfahrungsmässig *nach* einander mit Uebergewicht hervortritt. So wird man folgende Hauptzüge erhalten, welche zur Erinnerung an die Psychologie für den nächsten Gebrauch hinreichen.

§. 21. Nächst der Sinnlichkeit zeigt sich das Gedächtniss als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen. Dabei ist noch kein Anfang höherer Bildung zu spüren; man muss nur bemerken, dass die Reihen nicht lang zu sein pflegen, wenn nicht in Folge häufiger Wiederholung. Natürlich können die Reihen nur kurz ausfallen, so lange deren Bildung, bei grosser Empfänglichkeit für alles Neue, beständigen Störungen ausgesetzt bleibt.

§. 22. Schon sehr junge Kinder verrathen spielend und plaudernd diejenige Selbstständigkeit, welche man der Phantasie zuschreibt.

Die unbedeutendsten Spielwaaren, wenn sie nur beweglich sind, veranlassen einen Wechsel und eine Verknüpfung von Vorstellungen, selbst mit Affecten begleitet, wobei der reife Mann, als Zuschauer, in Erstaunen geräth, und wohl selbst in Sorge, es möchte sich von der Seltsamkeit so bunter Ein-

fälle etwas vestsetzen. Allein es ist nichts zu befürchten, wenn die Affecten nicht zu heftig auf den Leib wirken, und wenn sie schnell vorübergehen. Vielmehr ist lebhaftes Spielen ein erwünschtes Zeichen; besonders wenn es bei schwachen Kindern sich noch spät, dann aber kräftig, hervorthut.

§. 23. Bald darauf folgt eine Zeit, wo die Beobachtung der äusseren Gegenstände das Kind zu unzähligen Fragen veranlasst. Hier regt sich diejenige Thätigkeit, welche man Urtheilskraft nennt, in Verbindung mit dem Verstande; indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen, und mit deren Zeichen, den bekannten Worten, zu belegen. Dabei ist das Kind noch lange nicht fähig, Gedankenreihen von abstracter Art zu verfolgen, periodisch zu sprechen, und durchgehends sich verständig zu betragen; sondern das Kindische bricht bei den geringsten Anlässen wieder hervor.

§. 24. Inzwischen äussern sich nebst den Gefühlen körperlicher Lust und Unlust auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, überdies ein scheinbar starker Wille, in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht zeitig erdrückt wird.

§. 25. Das ästhetische Urtheil dagegen pflegt sich Anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst sogar wider Eigenwillen und Eigennutz die Herrschaft zuzuwenden, worauf theils der höhere Kunstsinn, theils die Moralität beruht.

§. 26. Schon der Knabe, während er weniger fragt, macht desto mehr Versuche, die Dinge zu behandeln: dadurch im Stillen zu lernen und sich zu üben. Allmälig wächst die Scheu vor den Erwachsenen, ihrem Tadel und ihrer Ueberlegenheit. Zugleich schliessen sich die Knaben von gleichem Alter enger an einander; und es ist von jetzt an schwerer, sie zu beobachten. Der Erzieher, der sie in dieser Periode erst kennen lernt, kann sich lange täuschen, und erreicht selten eine völlige Offenheit.

In der Zurückhaltung nun liegt mehr oder weniger Selbstbestimmung; welche man gewohnt ist der Vernunft zuzuschreiben.

§. 27. Die Namen der Seelenvermögen machen sich von neuem um die Zeit gelten, wo ein zusammenhängender Unterricht eintritt; aber jetzt in merklich veränderter Bedeutung. Das Gedächtniss soll sich zeigen im Memoriren vorgeschriebener Reihen, ohne Auslassung und Zusatz, bald in bestimm-

ter Ordnung, bald ausser derselben; meistens in schwacher Verbindung mit älteren Vorstellungen. Phantasie wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten. Dem Verstande wird zugemuthet, über einer geringen Unterlage von Beispielen sich allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen, und zu verknüpfen. Auf das ästhetische Urtheil wird selten gewartet, sondern anstatt desselben für Befehle Gehorsam verlangt.

Eine grosse Nachgiebigkeit der älteren Vorstellungen, die auf gegebenen Anlass, aber nicht weiter, sich reproduciren und verbinden sollen, ist hiebei die Hauptbedingung. Statt aller andern Affecten wirkt im Nothfall die Furcht vor der Strafe. Aber dadurch lässt sich sehr oft nicht einmal die gewöhnliche Foderung des Memorirens erreichen; vielweniger Gehorsam ohne Aufsicht.

§. 28. Es entsteht nun der sonderbare Contrast, dass manche Zöglinge viel Gedächtniss, viel Phantasie, viel Verstand zeigen in ihrer Sphäre, während ihnen vom Lehrer und Erzieher dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, sie besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, während sie in den Lehrstunden unfähig sind. Dergleichen Erfahrungen verrathen die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigne Entwickelung gehörig eingreifen zu lassen. Zugleich aber sieht man, *dass in bestimmten Vorstellungsmassen dasjenige vorgeht, was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt.*

§. 29. Wie der Mann für die Kirche, fürs häusliche Geschäft, für Gesellschaften u. s. w. eigne Vorstellungsmassen hat, die zwar zum Theil in einander greifen und sich gegenseitig bestimmen, aber bei weitem nicht vollständig in allen Puncten zusammenhängen: so hat schon der Knabe seine Vorstellungsmassen für die Schule, andre für den Familienkreis, andre für den Spielplatz und dergl. m. Daher vielmehr als aus absichtlicher Zurückhaltung, muss man sich's erklären, wenn gesagt wird, der Knabe sei unter Fremden ein ganz Andrer als zu Hause oder in der Schule.

§. 30. Es besteht aber jede Vorstellungsmasse aus Complexionen von Vorstellungen, (welche, wenn die Complication vollkommen ist, wie ein ungetheiltes Ganzes im Bewusstsein kommen und gehen,) und aus Reihen sammt deren Verwebungen, (welche sich gliederweise successiv entwickeln, wenn sie

daran nicht gehindert sind.) Je vester die Verbindungen in diesen Complexionen und Reihen, desto bestimmter sind die Gesetze, wonach sich die Vorstellungsmassen im Bewusstsein regen, und desto mehr Widerstand leisten sie Allem, was ihrer Bewegung entgegenwirkt. Daher die Schwierigkeit, durch den Unterricht in sie einzugreifen. Sie können jedoch Zusätze annehmen, neue Verbindungen eingehn, und hiedurch im Laufe der Zeit wesentlich verändert werden; ja sie verändern sich bis auf einen gewissen Punct von selbst, wenn sie auf verschiedene Anlässe wiederholt ins Bewusstsein treten. (Man denke an das, was Jemand oft und in verschiedenen Kreisen vorträgt.)

Die Vorstellungen der *Dinge* sind Complexionen ihrer Merkmale. Andre, für den Unterricht wichtige Beispiele von Complexionen geben Begriffe und Worte. Da aber aus mehrern Sprachen die Worte mit einerlei Begriff vollkommen complicirt sein können, ohne doch unter einander eben so innig verbunden zu sein: so bemerke man, dass, wenn der Gegenstand oder der Begriff zu verschiedenen Zeiten vorkommt, er einmal mit dieser Sprache, ein andermal mit einer andern complicirt wird. Es ist aber das *wiederholte* Vorstellen des Gegenstandes nicht *ganz* ein und dasselbe Vorstellen, wenn auch *grösstentheils* frühere Vorstellungen sich mit späteren gleichartigen so verbinden, dass der Unterschied wenig bemerklich wird.

§. 31. Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen wird einigermaassen dann kenntlich, wann die Gedanken Sprache gewinnen. Das Allgemeinste davon zeigt sich im Periodenbau. Insbesondre sind die Conjunctionen wichtig, indem sie, ohne selbst etwas Vorgestelltes auszudrücken, dem Sprechenden dazu dienen, dass er dem Hörenden einige Fingerzeige gebe, in welchem Zusammenhange, in welchen Gegensätzen, mit wieviel Entschiedenheit oder Schwankung seine Aeusserungen aufzufassen seien. Denn auf Reihenform, Negation und Gewissheit lässt sich der Sinn der Conjunctionen zurückführen.* Man bemerke, dass dem Verneinen das Vermissen und Verweigern, der Ungewissheit das Erwarten sammt Hoffnung und Furcht verwandt sind; dass also bei den Vorstellungsmassen nicht bloss an das Vorgestellte, sondern auch an Gemüthszustände zu

* Psychologische Abhandlungen, zweites Heft: über Kategorien und Conjunctionen.

denken ist. Wie die Gemüthszustände, so ist auch das Gefüge der Vorstellungsmassen lange zuvor bei Kindern vorhanden, ehe sie es in ihrer Sprache auszudrücken, und dazu der Conjunctionen sich zu bedienen wissen; deren einige (das Zwar, Obgleich, Sondern, Weder-Noch, Entweder-Oder u. s. w.) erst spät bei ihnen in Gebrauch kommen.

§. 32. Eben so wichtig als das Innere der Vorstellungsmassen des Zöglings, ist für den Erzieher der Unterschied, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete, und im Bewusstsein stetiger verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht. Das Nöthigste darüber wird unten bei Gelegenheit dessen vorkommen, was vom Interesse und der Charakterbildung zu sagen ist. [1]

§. 33. Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältniss unter mehrern ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab; wohl aber von einem Verhältniss der schon erworbenen Vorstellungsmassen. [2]

Anmerkung. Bei denen, die frühzeitig von verschiedenen Personen geleitet, wohl gar in verschiedenen Häusern oder Lebenslagen umhergeworfen wurden, finden sich gewöhnlich solche Vorstellungsmassen, die zu einander nicht passen, und schlecht verbunden sind. Auch ist reine Hingebung von ihnen nicht leicht zu erlangen, sondern sie hegen verborgene Wünsche, empfinden Contraste, die nicht leicht zu errathen sind, und nehmen bald Richtungen, auf welche sich die Erziehung oft nicht einlassen kann.

Weit bildsamer sind die, welche lange Zeit nur von einer Person (am besten der Mutter) geleitet wurden, und vor ihr sich nicht zu verstecken gewohnt sind. Es kommt dann aber darauf an, die fernere Erziehung an das Vorgefundene genau anzuknüpfen, und keine Sprünge zu verlangen.

§. 34. Um nun die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nöthig; welche theils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, theils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament;

[1] §. 29—32 sind in der 2 Ausg. hinzugekommen.

[2] Die 1 Ausg. setzt noch hinzu: „theils unter einander, theils zur leiblichen Organisation. In beiderlei Hinsicht muss der Zögling *beobachtet* werden.“

insbesondere [1] die Reizbarkeit für Affecten. Bei Manchen ist Furcht, bei Andern Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt Einige leicht, Andere schwer an: es giebt deren, bei welchen das Gefässsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregt zeigt.

Man beobachte ferner:

1) in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen? oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern? oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen?

2) in Bezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffasst? ob bei der Reproduction viele oder wenige Missgriffe zu begegnen pflegen? ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt?

3) Ob die Aeusserungen der Zöglinge oberflächlich sind, oder aus der Tiefe kommen? Dies erkennt man allmälig durch Vergleichung der Worte und Handlungen.

Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch theils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, theils die Beschaffenheit des Gedankenvorraths beim Zöglinge wahrnehmen; und nach dem Allen sowohl die Materie als die Form des *Unterrichts* zu bestimmen haben.

§. 35. Inwiefern durch den Unterricht bloss Kenntnisse dargeboten werden: insofern lässt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität, und den von jenem unabhängig vorhandenen Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden. Sondern auf das Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden.

Die Kenntnisse müssen zum mindesten dem planmässigen Arbeiten als Stoff zu Gebote stehen; sonst erweitern sie nicht einmal den Umfang der geistigen Thätigkeit. Höher steigt ihr Werth, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so dass die Phantasie durch sie bereichert wird. Allein ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das

---

[1] **Der Anfang dieses § lautet in der 1 Ausg.: „In Ansehung der Einflüsse des Leibes hat man überhaupt das Temperament zu beobachten, insbesondere" u. s. w.**

ästhetische Urtheil, oder das Begehren und Handeln, oder Beides berichtigen helfen. Und auch hiebei noch sind nähere Bestimmungen nöthig.

Im allgemeinen nimmt die Rohheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert; indem die Begehrungen schon dadurch, dass sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren. Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art fasslich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsstimmung dergestalt, dass sie der richtigen Beurtheilung des Willens, das heisst, der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert.

Wenn aber das Wissen vorzugsweise zum Gegenstand des Ehrgeizes wird, so können leicht jene Vortheile durch den Nachtheil überwogen werden.

§. 36. Damit der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Einseitigkeit des Unterrichts ist schon deshalb schädlich, weil man nicht mit Sicherheit voraussehen kann, was am meisten auf den Zögling wirken werde.

Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Hauptquellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Dass die letztern gebessert werden, ist das Dringendste; aber auch die Naturkenntniss darf nicht vernachlässigt werden, sonst ist Irrthum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten.

§. 37. Daher unterscheide man im Unterricht zwei Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Zur ersten gehört nicht bloss Geschichte sondern auch Sprachkunde; zur andern nicht bloss Naturlehre, sondern auch Mathematik. [1]

§. 38. Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesammten Unterrichts *in jeder Schule*, welche die Bildung des *ganzen* Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule — nothwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und

[1] §. 36 und 37 sind Zusatz der 2 Ausg. Der Anfang von §. 38 lautet in der 1 Ausg.: „Sowohl um das aesthetische Urtheil in dem engern Kreise der Beurtheilung des Willens zu fixiren, als auch um dem Egoismus" u. s. w.

philologischen Schulstudien zu beziehen; und nur insofern ist ihnen ein Uebergewicht einzuräumen.

Anmerkung. Ein andrer Gesichtspunct für die Gymnasien, dass sie für Aufrechthaltung der Kenntniss des Alterthums zu sorgen haben, ist hiemit nicht ausgeschlossen, sondern muss mit jenem vereinigt werden.

§. 39. Die mathematischen Studien — vom gemeinen Rechnen bis zur höhern Mathematik hinauf — müssen sich der Naturkenntniss, und hiemit der Erfahrung anschliessen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Werth des Menschen wenig Einfluss erlangt, oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheim fällt.[1]

§. 40. Im allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen und verarbeitet werden. Schon um diese Unsicherheit zu vermindern, muss für die, ihm angemessene, Gemüthsstimmung der Zöglinge fortdauernd gesorgt werden.

Dies ist eine Aufgabe für die *Zucht.*

§. 41. Aber auch ohne Rücksicht auf den Unterricht hat die Zucht dahin zu sehen, dass Leidenschaften verhütet, und die schädlichen Ausbrüche der Affecten vermieden werden. Zwar nach Verlauf der Erziehungsjahre bricht in dieser Hin-

---

[1] Statt des §. 39 hat die 1 Ausg. Folgendes:

„§. 37. Es kann aber weder das ästhetische Urtheil bloss auf Verhältnisse des Willens beschränkt, noch das Ganze der, unabhängig vom Unterricht erworbenen Vorstellungsmassen dem ästhetischen Urtheil unterworfen werden. Vielmehr, je schwerer es ist, dem Unterricht überhaupt das Eingreifen in den eigenen Gedankenkreis des Zöglings möglich zu machen, und je unbiegsamer sich oftmals die Individualität der letzteren zeigt, desto nothwendiger ist es, alle Zugänge, wodurch dieselbe mag erreicht werden können, zu eröffnen.

§. 38. Daher darf nun auch die Auffassung der Natur nicht einem Jeden nach eigner Weise überlassen bleiben, sondern es muss durch Unterricht in den Naturwissenschaften dazu Hülfe geleistet werden. Hierauf zunächst sind die mathematischen Studien zu beziehen. Dagegen ist selbst der gründlichste mathematische Unterricht doch unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse bildet; welche meistens dem baldigen Vergessen anheimfällt."

sicht allemal die Individualität hervor; allein sie bereitet sich alsdann auch Erfahrungen; und in Verbindung mit diesen zeigt sich die Nachwirkung der Erziehung, je nachdem die letztere mehr oder weniger gelungen war, in der Art und dem Maasse der Selbsterkenntniss, durch welche der Erwachsene die ihm natürlichen Fehler in Schranken zu halten sucht. Scheinbare Ausnahmen hievon beruhen meistens auf Eindrücken, welche in sehr frühen Jugendjahren entstanden waren, und lange verhehlt wurden.

In der Regel sucht sich der Mensch, sobald er freie Bewegung erlangt, in diejenige Lage des Lebens zu versetzen, die ihm frühzeitig als die wünschenswertheste erschienen war. Die Zucht muss also gemeinschaftlich mit dem Unterrichte dahin arbeiten, dass in der Richtung der Wünsche kein täuschendes Bild erscheine, sondern die Güter und Beschwerden verschiedener Stände und Stellungen der Wahrheit gemäss aufgefasst werden.

Was die Zucht gegen die Individualität vermag, das beruhet weniger auf Beschränkungen, (die nicht fortdauern können,) als darauf, dass den bessern Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwickelung verholfen wird; wodurch sie das Uebergewicht erlangen.

§. 42. Der grössere Theil der Beschränkungen, welche in den Erziehungsjahren nöthig sind, fällt unter einen andern Begriff, den der *Regierung*. Nämlich abgesehen von der gesammten Ausbildung müssen Kinder eben so nothwendig, als Erwachsene, den Druck erfahren, welchen jeder Einzelne von der menschlichen Gesellschaft zu erleiden hat; sie müssen in ihren Schranken gehalten werden. Dafür zu sorgen, überlässt der Staat den Familien, Vormündern, und Schulen. [1] Der Zweck der Regierung liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspuncte sind daher so verschieden, dass man Zucht und Regierung in der Pädagogik nothwendig unterscheiden muss. [2]

---

[1] 1 Ausg.: „Schulen. Was hierher gehört, vermischt sich in der Praxis mit der Zucht; der Zweck der Regierung liegt aber" u. s. w.

[2] Statt der beiden folgenden §§. 43 und 44 hatte die 1 Ausg. folgenden Schluss des ersten Theils:

„§. 43. Nach dem Vorstehenden lassen sich nun leicht diejenigen Haupt-

§. 43. Selbst bei den Maassregeln der Regierung kommt es darauf an, wie stark sie gefühlt werden. Die rechte Empfindlichkeit ist nur bei guter Zucht zu sichern. Ein leichter Ver-

---

puncte hervorheben, worauf es bei der sittlichen Bildung vorzüglich ankommt.

1) Je mehrere Vorstellungsmassen von solcher Art vorhanden sind, dass sie zu ästhetischen Urtheilen Anlass geben, und je weiter diese Urtheile in richtiger Ausbildung vorgeschritten sind: desto mehr Annäherung an die Sittlichkeit ist im allgemeinen gewonnen. Diese Annäherung aber ist um desto entschiedener, je mehr unter den ästhetischen Urtheilen diejenigen hervorragen, welche das Löbliche und Tadelhafte des Willens betreffen.

2) Je mehr dagegen in den einzelnen Vorstellungsmassen ein Begehren ohne Rücksicht auf dessen Werthbestimmung vorherrscht: desto näher ist die Gefahr der Leidenschaften; alsdann aber entstehen noch bedeutende Unterschiede, je nachdem das Begehren von der richtigen Werthbestimmung mehr oder minder abweicht; und je nachdem die verschiedenen Vorstellungsmassen in Ansehung des in ihnen liegenden Begehrens mehr oder weniger zusammenstimmen.

3) Je mehr logische Cultur die *selbstthätigen* Beurtheilungen des Löblichen und Tadelhaften erlangt haben: desto leichter widerstehen sie in Form sittlicher Maximen den im Laufe der Zeit wechselnden Reizungen des Begehrens. Die bloss *angenommene* Cultur der sittlichen *Begriffe* besitzt aber diese Kraft nur in geringem Grade; mehr wirken gesellige Sitten.

4) Je besser die sittlichen Maximen unter sich vereinigt sind, desto bessern Widerstand leisten sie den bloss klugen Plänen und dem Vernünfteln der Leidenschaften; besonders in Verbindung mit religiösen Grundsätzen.

5) Endlich kommt es noch auf den Gebrauch der vereinigten Maximen an, wie stark und wie geartet der sittliche Muth im Selbstbewusstsein wurzeln könne, oder welche Schwierigkeit das schon verunreinigte Gewissen der geforderten Besserung entgegensetzen werde.

Mit diesen Hauptpuncten müssen nun beständig die Aeusserungen der Individualität, die Einwirkungen der Umtände, und die Leistungen der Erziehung verglichen werden. Kenntnisse, Fertigkeiten, Talente und Klugheit sind nie in solchem Maasse zu begünstigen, dass sie in irgend einer jener Rücksichten Nachtheil bringen könnten. Sollen sie als Kraftäusserungen den persönlichen Werth erhöhen, so kommt Alles darauf an, dass man die geistlosen Nachahmungen, das Scheinwesen des Ehrgeizes, und den niederdrückenden Zwang, wenn auch dies für kurze Zeiten nicht zu vermeiden ist, doch nicht die eignen kräftigen Regungen überwachsen lasse, vielmehr die letztern stets beobachte, nach psychologischer Einsicht benutze, und, wenn sie wenig leisten können, auch nur wenig verlange. Anhaltende Geduld ist nöthig, nicht bloss weil Vieles gegeben, geübt, eingeschärft werden soll, sondern auch, damit es könne aufgenommen und gehörig verarbeitet werden.

§. 44. Die Abhandlung der Pädagogik nach den drei Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht, wird von hier an als bekannt vor-

weis kann mehr wirken als Schläge. Regieren ist zwar das erste Nöthige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich wenn möglich mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll was er thut, als dass sie in der Praxis sichtbar werden dürfte.

§. 44. Die allgemeine Pädagogik, welcher späterhin manche besondere Betrachtungen folgen müssen, wird nun zuvörderst nach den drei Hauptbegriffen der Regierung, des Unterrichts, und der Zucht abgehandelt. Was von der Regierung, als der ersten Voraussetzung des Erziehens, zu sagen nöthig ist, wird zuerst beseitigt. Dann folgt die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik. Im Vortrage der Pädagogik bekommt die Zucht den letzten Platz; denn man würde ihrer Wirkung wenig Dauer versprechen können, wenn sie vom Unterricht getrennt wäre; daher muss der Erzieher immer schon den Unterricht im Auge haben, indem er die Maassregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstande seines Nachdenkens macht.

Die andre übliche Form, die Pädagogik nach den Altersstufen abzuhandeln, welche für die Entwickelung der Begriffe nicht zweckmässig ist, findet dort ihre rechte Stelle, wo man zu speciellen Betrachtungen übergehen will.

---

ausgesetzt.* Es giebt ausserdem eine andre, längst übliche Form dieser Wissenschaft, welche zum Eingehen auf das Specielle passender ist; nämlich die Angabe dessen, was in den Hauptperioden jugendlichen Alters *nach einander* vom Erzieher zu beachten und zu leisten ist. Man sondert dabei zuvörderst dasjenige Alter, worin ein regelmässiger Unterricht die Hauptbeschäftigung ausmacht, von dem früheren; alsdann zerfällt jede dieser Perioden noch in zwei Abtheilungen; wie im Folgenden wird gezeigt werden.

* Aus einer frühern Schrift des Verfassers, unter dem Titel: *Allgemeine Pädagogik;* welcher die vorliegende zur Ergänzung dient."

ZWEITER THEIL.

UMRISS DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK.[1]

ERSTER ABSCHNITT.
REGIERUNG DER KINDER.

ERSTES CAPITEL.
Anordnung.

§. 45. Vorausgesetzt wird die nöthige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen; ohne Verweichlichung und ohne gefährliche Abhärtung. Kein wirkliches Bedürfniss darf die Kinder verleiten; keine Verwöhnung darf unnöthige Ansprüche erzeugen; wieviel Abhärtung zu wagen sei, muss die Constitution eines Jeden bestimmen.

§. 46. Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weitern Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden. Hierin liegt jedoch die Foderung, dass dem Bedürfniss körperlicher Bewegung, in so weit die jedesmalige Altersstufe es mit sich bringt, Genüge geschehe; schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht, abzuleiten. Das Bedürfniss ist nicht bei Allen gleich gross; es giebt Individuen, welche unbändig erscheinen, weil man sie zum Sitzen zwingt.

§. 47. Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alles Uebrige gleich ist, den Vorzug; allein selten weiss die

[1] Die drei ersten Abschnitte dieses Theils (§. 45—194) sind in der 2 Ausg. hinzugekommen.

Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser, als regelloses Spielen, welches in Langerweile zu endigen pflegt. Wünschenswerth ist, dass Erwachsene, welche Geduld genug besitzen, wenn nicht immer doch häufig, den jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen u. dergl. Bei vorrückendem Alter nimmt ein immer grösserer Theil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Uebungen an; alsdann darf das nöthige Gegengewicht der Erholungen nicht vernachlässigt werden.

§. 48. Den Beschäftigungen schliesst sich die Aufsicht an; und mit ihr ein mannigfaltiges Gebieten und Verbieten; wobei Verschiedenes zu überlegen ist.

Zuerst dies: ob auch Umstände eintreten können, unter welchen man das Gebot zurücknehmen, das Verbotene erlauben würde? Es ist misslich, den Befehl allgemeiner auszusprechen, als er gelten soll; es schwächt die Regierung, dem Bitten, den Thränen, vollends dem Ungestüm der Kinder nachzugeben.

Dann die Frage: ob man im Stande sei, den Gehorsam zu sichern? Sind die Kinder nicht beschäftigt, und ohne Aufsicht, so wird diese Frage bedenklich.

Die Bedenklichkeit wächst in schneller Progression mit der Anzahl der Kinder; also besonders in grössern Erziehungsanstalten; auch schon in Schulen, wegen des Kommens und Gehens der Schüler.

§. 49. Die gewöhnliche Folge ist, dass man die Aufsicht so streng als möglich einzurichten sucht. Allein dabei ist Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren, und die Schlauheit zum Wettstreit zu reizen.

Was das Erste betrifft, so kommt es auf das Verhältniss an, zwischen dem Zwange und der noch übrigen Freiheit. Die Jugend lässt sich gewöhnlich viele Einschränkungen gefallen, wenn diese Einschränkungen bestimmte und veste Puncte treffen, und daneben noch ein unbestimmter Raum für die Willkür offen bleibt.

Was das Zweite anlangt, so kann schwerlich irgend ein Aufseher sich ganz auf sich allein verlassen; am wenigsten, wenn er nur zu bestimmten Zeiten erscheint. Andre Personen müssen ihm zu Hülfe kommen, und er selbst muss manchmal über-

raschen. Immer ist die Aufsicht ein Uebel, wenn sie unnöthiges Misstrauen zeigt; und dagegen sehr nöthig, denen, welche das Misstrauen nicht verdienen, begreiflich zu machen, dass sie es nicht sind, gegen welche man seine Massregeln nimmt.

ZWEITES CAPITEL.

Ausführung.

§. 50. Da die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nöthig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben. Im allgemeinen ergiebt sich dieser Nachdruck aus der natürlichen Ueberlegenheit des Erwachsenen. Eben hieran aber muss zuweilen erinnert werden. Schon mit der Aufsicht, wie sie auch eingerichtet sein möge, muss ein entsprechendes Verfahren gegen die Zöglinge verbunden werden. Nicht über die Folgsamen, wohl aber in Ansehung derer, die wiederholten Ungehorsam zeigten, muss in Schulen ein Buch geführt werden, um aufzuzeichnen, was sie verfehlten. Hier ist noch nicht von Censuren in Bezug auf eigentliche Erziehung die Rede, sondern nur von dem, was man gewöhnlich *Disciplin* zu nennen pflegt, während es in der That nur die gute Ordnung einer Schule betrifft, von welcher die Schüler sich sollen regieren lassen.

In der häuslichen Erziehung wird eine solche Buchführung selten nöthig, doch zuweilen nützlich sein; der einzelne Zögling weiss zwar ohnehin, dass man ihn nicht aus den Augen verliert; allein es verstärkt die Erinnerung, wenn die Verweise, die er sich zuzieht, aufgezeichnet werden.

§. 51. Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein, dass sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.

Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Ruthe bekommen zu haben. Es schadet ihm auch nicht, wenn er die Unmöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit,

dass er selbst eine solche Behandlung sich zuziehn könnte. Aber schaden würde ihm allerdings eine so heftige Reizung des Ehrgefühls, wenn er schon den körperlichen Schmerz wenig achten möchte. Und im höchsten Grade verderblich ist, was gleichwohl noch hie und da vorkommt, wenn Kinder, die schon gegen Schläge abgehärtet sind, noch von neuem geschlagen werden. Die roheste Unempfindlichkeit ist die Folge; und kaum zu hoffen, dass eine lange Nachsicht, die nun unvermeidlich wird, das natürliche Gefühl wieder aufkommen lassen könne.

Etwas anders verhält es sich, den Hunger auf einige Stunden wirken zu lassen. Hier geschieht nur eine Entziehung, aber keine unmittelbar empörende Handlung.

Bekanntlich aber ist Beraubung der Freiheit die gewöhnlichste Züchtigung; und mit Recht, falls sie gehörig dem Vergehen angepasst wird. Auch lässt sie die mannigfaltigsten Abstufungen zu; von dem kleinen Knaben, den man in den Winkel stellt, bis zur Einsperrung in ein finsteres Zimmer, wohl gar mit auf dem Rücken gebundenen Händen. Nur darf, verschiedener Bedenklichkeiten wegen, die Strafe nicht lange dauern; eine ganze Stunde ist schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzukommt; auch muss der Platz gehörig gewählt werden.

§. 52. So harte Züchtigungen, wie Entfernung vom Hause, Ausschliessung aus einer Lehranstalt, wird man nur in äussersten Nothfällen anwenden; besonders da sich's fragt, wo denn der Ausgeschlossene bleiben, — ob er etwan einer andern Lehranstalt zur Last fallen soll? Wofern mit der Versetzung zugleich Freiheit an einem neuen Orte eintritt, so wird meistens die alte Unordnung sich erneuern. Es muss also in solchen Fällen eine sehr strenge Aufsicht, verbunden mit neuen Beschäftigungen, hinzukommen; eine neue Umgebung muss den alten verdorbenen Gedankenkreis in Vergessenheit bringen.

§. 53. Dass Auctorität und Liebe die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt. Auctorität aber kann sich nicht jeder nach Belieben schaffen; es gehört dazu sichtbare Ueberlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äussern Verhältnisse. Liebe gutartiger Zöglinge zu erwerben, ist zwar durch ein gefälliges Betragen im Laufe einer längern Zeit möglich; aber gerade da, wo die Regierung am nöthigsten wird, hört die Gefälligkeit auf, und die Liebe darf nicht durch

schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Werth, wenn sie mit nothwendiger Strenge besteht.

§. 54. Im Ganzen genommen ist die Regierung im frühern Kindesalter, wenn man nicht Kränklichkeit zu schonen hat, leicht; und nachdem einmal an Folgsamkeit gewöhnt worden, lässt sich die Regierung auch leicht fortsetzen; nur darf sie nicht unterbrochen werden. Sind aber die Kinder auch nur kurze Zeit (wenige Tage) sich selbst oder fremden Personen überlassen gewesen, so wird die Veränderung schon merklich; es kostet Mühe, die Zügel wieder anzuziehn; und es darf nicht zu plötzlich geschehn.

War die Jugend einmal verwildert und soll sie nun wieder in Ordnung gebracht werden, so zeigt sich die Verschiedenheit der Individuen. Einige lassen sich bei mässiger Nachsicht durch ein freundliches Betragen zu zweckmässiger Beschäftigung zurückführen; einige sind besonnen genug, um Drohungen zu fürchten, Strafen zu vermeiden; aber es ist zu besorgen, dass man Einzelne finden werde, die nur darauf sinnen, der Aufsicht zu entgehen, sollten sie auch in eine peinliche Lage gerathen.

Wo Familienanhänglichkeit fehlt, kann die Gefahr schon im Knabenalter schnell wachsen, im Jünglingsalter die Schwierigkeit unüberwindlich werden.

§. 55. In der Regel muss man darauf gefasst sein, dass die Jugend versuchen werde, die Schranken zu erweitern, sobald sie dieselben empfindet. Ist sie nach Wunsch beschäftigt, und sind die Schranken gleichförmig vest, so werden die Versuche dagegen zwar bald aufgegeben, aber sie erneuern sich. Bei zunehmenden Jahren ändern sich die Beschäftigungen; und die Schranken müssen allmälig erweitert werden. Es kommt nun darauf an, ob inzwischen die Erziehung weit genug vorgeschritten sei, damit die Regierung entbehrlicher werde. Alsdann richten sich die gewünschten Beschäftigungen nach den Aussichten, die ein junger Mensch seinem Stande und Vermögen gemäss, in Verbindung mit natürlichen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnissen, für seine Zukunft geöffnet findet. Solche, für ihn zweckmässige Beschäftigungen zu begünstigen, hingegen die blossen Liebhabereien und Geniessungen auf das Unschädliche zu beschränken, bleibt auch jetzt noch das Amt der Regierung, die nicht zu früh ganz darf aus den

Händen gegeben werden; besonders dann nicht, wenn die Umgebung so beschaffen ist, dass sie Verführung besorgen lässt.

ZWEITER ABSCHNITT.

UNTERRICHT.

ERSTES CAPITEL.

Vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung und Zucht.

§. 56. Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände grösser oder kleiner ist.

Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müssiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit, (etwa Handwerks- oder Feldarbeit,) desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht *alle* Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die *passendste* Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Oekonomen, als in der Schule. Die Regierung hat einen weitern Umfang als der Unterricht.

§. 57. Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Hier aber ist eine Unterscheidung nöthig; denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgültigen Zwecken, die Absicht, Solches oder Anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm *tuto, cito, iucunde*, die verlangte Geschicklichkeit beibringt. Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom *erziehenden* Unterricht.

§. 58. Der Werth des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbstständiges Begehrungsvermögen; sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise; das heisst, zwar nicht in den Einzelnheiten dessen, *was* Einer weiss, wohl aber in der Verbindung und Gesammtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muss in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehn, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.

Anmerkung. Früher unterschied man nicht einmal die Regierung von der Zucht; so offenbar es auch ist, dass Gegenwärtiges dringender ist als Künftiges. Noch weniger fand der Unterricht seine rechte Stelle; das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich mit der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehn könnte. In den letzten Decennien dagegen verlangte man eine verstärkte Thätigkeit der Schulen, zunächst der Gymnasien. Die *humaniora* sollten Humanität bringen. Man begriff, dass von Seiten der Kenntnisse dem Menschen leichter beizukommen ist, als von der Seite der Gesinnungen; und dass über die ersten examinirt werden kann, nicht aber in Ansehung der zweiten. Nun wurde dem Unterricht die Zeit zu kurz, was die alten lateinischen Schulen wenig gefühlt hatten. Nun berathschlagte man über das Mehr oder Minder für jede Wissenschaft. Wir werden uns vorzugsweise mit der *Verbindung* der Studien beschäftigen, denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung.

§. 59. Dem erziehenden Unterrichte liegt Alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlasst. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern.

Anmerkung. Verminderung entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen, — besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerlei Schulbüchern — die Körperbildung in solcher Art leidet, dass früher oder später Nachtheile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Uebungen, bei denen aber die Heftigkeit der Bewegungen kann übertrieben werden. Verschlechterung entsteht, wenn das Wissen zur Ostentation und zur Erlangung äusserer Vor-

theile dient; die nachtheilige Seite mancher öffentlichen Prüfungen. Die Schulen sollten nicht genöthigt sein, Alles zu zeigen, was sie leisten. — Wenn der Unterricht auf solche Weise gegen seinen Zweck wirkt; so setzt er sich überdies mit der Zucht in Widerstreit, welche für die ganze Zukunft des Zöglings dahin zu sehen hat, *ut sit mens sana in corpore sano.*

§. 60. Wäre alle geistige Thätigkeit von einerlei Art, so wäre es gleichgültig, mit welchen Gegenständen der Unterricht die Jugend beschäftigte. Das Gegentheil ergiebt sich schon aus der Erfahrung, welche zeigt, dass die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind. Der Unterricht darf aber auch nicht so verschieden sein, wie die hervorragenden Talente; wie schon daraus erhellet, dass alsdann Alles, was in jedem Zögling sich *minder* regt, bei ihm *ganz* vernachlässigt und vielleicht erdrückt werden würde. Vielmehr muss der Unterricht mannigfaltig, und mit dieser Mannigfaltigkeit für Viele in so fern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern.

§. 61. Es ist also nicht der Willkür und der Convenienz zu überlassen, *was* gelehrt und gelernt werden solle; und hiedurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder; indem für diese ziemlich einerlei ist, *womit* man beschäftige, wenn nur dem Müssiggange vorgebeugt wird.

Anmerkung. Aus manchen Häusern werden die Kinder nur darum in die Schule geschickt, weil sie im Wege sind, und nicht müssig sein sollen. Da wird die Schule so angesehen, als ob sie vorzugsweise regieren, dann auch gelegentlich etwas Nützliches beibringen sollte; ohne Begriff von wahrer geistiger Bildung. Umgekehrt bemerken die Schulen nicht immer, dass sie doch auch beschäftigen, — und dass in der Beschäftigung Maass zu halten nöthig ist.

ZWEITES CAPITEL.

Zweck des Unterrichts.

§. 62. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondre muss

gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: *Vielseitigkeit des Interesse*, angeben. Das Wort *Interesse* bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll; indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein Andrer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes vesthält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist (§. 60), so muss die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte *Vielseitigkeit* liegt.

§. 63. Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessirt Alles nur in so weit, als es ihm Vortheil oder Nachtheil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er bezieht Alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn nicht als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessirt, wird Last für jene Kraft.

§. 64. In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, dass zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist; dass aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens — zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.

Anmerkung. Schon oben (§. 17) ist bemerkt, dass für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun kommt für diese Idee dreierlei in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen.* Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt; die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu; was die Verbindung anlangt, so wird hierüber das Nähere sogleich folgen.

§. 65. Nicht bloss Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung

* Praktische Philosophie im zweiten Capitel.

ist ein Gegentheil der Vielseitigkeit. Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tngend sein; gewiss also darf die Einheit des persönlichen Bewusstseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohl geordnetes Wissen *in allen Verbindungen* mit Leichtigkeit überschaut und *als das Seinige* zusammenhält.

Die beiden Begriffe der Vielseitigkeit und des Interesse müssen jetzt mit den nöthigen praktischen Bemerkungen begleitet werden.

DRITTES CAPITEL.

Bedingungen der Vielseitigkeit.

§. 66. Es leuchtet sogleich ein, dass eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Uebersicht, Zueignung erfolgen (§. 65). Darum ein Wechsel der *Vertiefung* und *Besinnung*. Denn wie die Auffassung des Mannigfaltigen nur allmälig geschehn kann, so auch die Vereinigung.

§. 67. Man findet Lehrer, welche den grössten Werth auf pünctliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen; und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andre unterrichten lieber gesprächsweise; und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andre verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken; diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmässigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehn; es ist aber nicht nöthig, dass eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschliesse; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? Denn wo Vieles soll gefasst werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu gerathen; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken

fortschreiten, im regelmässigen Selbstdenken sich vollenden. *Klarheit, Association, System, Methode.*

§. 68. Bei näherer Betrachtung findet sich, dass diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschliessen *dürfen*, dass sie vielmehr bei jedem, kleinern oder grössern, Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen; und zwar in der angegebenen Ordnung. Denn

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehn; und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muss bei jedem Puncte so lange verweilen, als für ihn nöthig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muss er seine Gedanken ganz darauf richten. Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, dass der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Theile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweitens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloss, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punct seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Puncten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von andern entferntern Puncten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden; auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Ueberdies soll ein System nicht bloss gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfodert, dass man geübt sei, von jedem beliebigen Puncte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System theils vorbereitet, theils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Association, die Uebung im methodischen Denken muss nachfolgen.

§. 69. Für den Anfang, solange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft rathsam sein, diese von einigen, (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar tactmässiges Zugleich-Sprechen aller Schüler, nicht ganz ohne Erfolg, in manchen Schulen versucht worden; und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmässig sein.)

Für die Association ist freies Gespräch die beste Weise; weil

hiedurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen; und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloss systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muss sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen; durch grössere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Uebung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten, und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muss sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefasst hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im Stande ist.

§. 70. Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmäligen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das passt im Kleinen und im Grossen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muss aber gemäss den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch mannigfaltige nähere Bestimmungen annehmen. Vorläufig ist im allgemeinen daran zu erinnern, dass der Unterricht einen Theil der Beschäftigungen übernimmt, welche schon der Regierung wegen nothwendig sind (§. 56). Nun pflegt aber der Unterricht, je länger anhaltend er gegeben wird, um desto eher zu ermüden; wiewohl nach Verschiedenheit der Schüler mehr oder minder. Je mehr er sie ermüdet, desto weniger leistet er als Beschäftigung. Schon hieraus erhellet die Nothwendigkeit der Pausen und der Abwechselungen. Ist der Schüler an bestimmten Gegenständen wirklich ermüdet, (nicht bloss unlustig,) so muss man, so weit thunlich, dies Gefühl erst vorübergehn, wenigstens sich mildern lassen, ehe man die nämlichen Gegenstände in etwas veränderter Form weiter bearbeitet. Damit hiezu Zeit genug sei, muss der systematische Vortrag in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten An-

fänge weit früher wenigstens *berührt* werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet sein.

VIERTES CAPITEL.

Bedingungen des Interesse.

§. 71. Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maasse; sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen; man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen *richten*, aufs Rechte lenken; indem das geschieht macht er sie zum Theil passiv; aber die Passivität soll auch nicht erdrücken; vielmehr das Bessere anregen.

Hier ist eine psychologische Unterscheidung nöthig; die zwischen *gehobenen* und *frei steigenden* Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten; frei steigende in den Phantasien und Spielen. Dasjenige Lernen, welches bloss zum Aufsagen führt, macht die Kinder grösstentheils passiv; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasiren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freie Thätigkeit vorherrschend.

Die angegebene Unterscheidung ist nicht so zu verstehen, als ob dadurch zwei Fächer gemacht würden, in welchen die Vorstellungen, ein für allemal gesondert, nothwendig stehen blieben. Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen, weil sie nicht von selbst kommen, können bei allmäliger Verstärkung frei steigende werden. Darauf ist aber nicht zu rechnen, wenn nicht der Unterricht es allmälig fortschreitend dahin bringt.

§. 72. Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen, oder nicht. Im ersten Falle *nennt* man sie *auf-*

merksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch lässt sie sich eine Zeitlang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt; aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne.

Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, dass ihr eine ausführlichere Betrachtung muss gewidmet werden.

§. 73. Zuerst ist das Aufmerken zu unterscheiden vom *Merken*; welches wiederum in doppeltem Sinne gebraucht wird. *Etwas merken* heisst *spüren*, was verborgen oder kaum wahrzunehmen ist; dies geschieht durch die Stärke der von innen entgegen kommenden Vorstellungen. *Sich etwas merken* heisst *einprägen*; wie beim Memoriren geschieht.

Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muss durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.

§. 74. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die appercipirende. Die letztere ist es, welche beim Unterricht am allermeisten wichtig wird; aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen.

Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen; am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden. Hievon ist weiterhin zu reden (§. 77); vorläufig ist klar, dass dem appercipirenden Aufmerken ein primitives muss vorausgesetzt werden; sonst wären die appercipirenden Vorstellungen niemals entstanden.

§. 75. Das primitive oder ursprüngliche Aufmerken hängt zuerst ab von der Stärke der Wahrnehmung. Helle Farben, lautes Sprechen, wird leichter bemerkt als Dunkles und leise Töne. Allein man darf hieraus nicht schliessen, dass die stärksten Wahrnehmungen auch am zweckmässigsten wären; denn

sie stumpfen die Empfänglichkeit schnell ab; und im Laufe der Zeit können schwache Wahrnehmungen ein eben so starkes Vorstellen erzeugen als diejenigen, welche sich Anfangs aufdringen. Daher muss schon hier ein mittleres Maass gesucht werden. Jedoch ist bei Kindern durchgehends die wirkliche sinnliche Anschauung, wäre es auch nur einer Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, — der blossen Beschreibung vorzuziehn.

Wenn aber Vorstellungen von entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler eben jetzt vorhanden sind, — wären sie auch durch den Unterricht selbst dargeboten worden, — so wirken diese als Hindernisse wider das Neue, was nun sollte gemerkt werden. Gerade dies ist die Ursache, weshalb Klarheit der Auffassung nicht gewonnen wird, wenn der Unterricht zu schnell eins aufs andre häuft; und daher ist es nöthig, bei Anfängern Alles so sehr zu vereinzeln, zu zerlegen, und schrittweise durchzugehn, bis sie es bequem fassen können (§. 68).

Ein anderes Hinderniss des Aufmerkens ist mehr vorübergehend, kann aber gleichfalls sehr schädlich werden. Es macht nämlich einen grossen Unterschied, ob die eben vorhandenen Vorstellungen unter sich im Gleichgewichte sind oder nicht. Lange Perioden im Sprechen und in Büchern werden schwerer aufgefasst als kurze, weil sie Vieles aufregen, was zwar zusammen gehört, aber eine Bewegung der Gedanken hervorbringt, die nicht sogleich zur Ruhe kommt. Wie nun die gehörige Interpunction beim Lesen und Schreiben muss beobachtet werden, nnd wie diese leichter wird in kurzen als in langen Perioden: so müssen überhaupt im Unterrichte gewählte Absätze und Ruhepuncte vorkommen, bei welchen der Schüler hinreichend verweilen kann. Sonst drängen die zu sehr angehäuften Gedanken auf das Nächstfolgende; dies wieder auf das Folgende; und es entsteht ein Zustand, wobei die Schüler endlich nichts mehr hören.

§. 76. Will man nun die angegebenen vier Hauptpuncte, — Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen, — alle zugleich im Unterricht beachten: so findet sich, dass es schwer hält, allen diesen Rücksichten zugleich zu genügen. Um die

Empfänglichkeit zu schonen, darf man einerlei nicht zu lange darbieten; die Eintönigkeit ermüdet. Aber springt man zu etwas Anderem über, so findet sich oft, dass dies dem Vorigen zu fremdartig ist, und dass die früheren Gedanken noch nicht weichen wollen. Wartet man zu lange, so wird der Vortrag schleppend; bietet der Unterricht zu wenig Mannigfaltiges dar, so wird er langweilig; die Schüler denken an etwas Anderes, und hiemit ist ihr Aufmerken vollends verloren.

Es ist sehr nöthig, anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studiren, um von ihnen zu lernen, wie sie den Schwierigkeiten ausgewichen sind. Für den Ton des frühern Unterrichts muss man sich besonders an populäre Autoren wenden, z. B. an den Homer, dessen Art zu erzählen dagegen für Herangewachsene, die sich noch nicht auf eine frühere Stufe zurückzuversetzen wissen, zu breit und zu kindlich ist. Doch lässt sich im allgemeinen bemerken, dass Schriftsteller, deren Vortrag klassisch ist, nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz stillstehn. Ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange vestgehalten, und dennoch allmälig bis zu den stärksten Contrasten fortgeführt wird. Schlechte Schriftsteller dagegen häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam aufeinander, und erreichen nichts Anderes, als die natürliche Folge, dass entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen und den Geist leer lassen. Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen will.

§. 77. Das appercipirende oder aneignende Merken (§. 74) ist zwar nicht das erste; doch zeigt es sich schon bei kleinen Kindern, wenn sie in einem, ihnen sonst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen einzelne bekannte Worte vernehmen, und laut wiederholen; wenn sie, etwas später, im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später beim Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreissen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beispielen. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Appercipiren nun muss während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzutheilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn

der Rede beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht bloss verstanden sein; sie wollen interessiren. Dazu gehört ein höherer Grad, und eine grössere Leichtigkeit der Apperception.

Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, dass sie etwas Neues lehren. Was man schon weiss, das malen sie aus;* was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert, und verdichtet; hiemit geordnet und verstärkt. Umgekehrt, wo Fehler appercipirt werden (Druckfehler, Sprachfehler, unrichtige Zeichnungen, falsche Töne u. dergl.), da entsteht eine Störung im Ablaufen der Vorstellungsreihen, die sich nun nicht gehörig verweben können. Hieraus lässt sich erkennen, wie der Unterricht wirken, und was er vermeiden muss, um zu interessiren.

Anmerkung. Das appercipirende Merken ist für den Unterricht so wichtig, dass hier noch etwas darüber soll beigefügt werden. Den höchsten Grad dieses Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten. Dabei ist die Vorstellung des Gegenstandes, welcher beobachtet wird, schon im Bewusstsein gegenwärtig, auch die Vorstellung der Klasse von Wahrnehmungen, welche von ihm erwartet werden; es kommt nun auf die erfolgenden Wahrnehmungen an; auf ihre Gegensätze, Verbindungen, und Reproductionen; diese können ungehindert die von ihnen abhängenden Gemüthszustände bewirken; indem das Fremdartige schon entfernt ist und fern gehalten wird. Man gehe von diesem höchsten Grade rückwärts zu niedern Graden des Merkens. Dann ist die Vorstellung des Gegenstandes noch nicht, oder doch nicht vorzugsweise, gegenwärtig, sie muss erst selbst reproducirt oder doch mehr gefördert werden. Es kommt in Frage, ob dies unmittelbar, oder nur mittelbar gelingen könne. Im ersten Falle muss sie an sich stark genug, im zweiten hinreichend mit andern Vorstellungen, die sich unmittelbar erwecken lassen, verbunden sein; und die Hindernisse der Reproduction müssen sich überwinden lassen.

Ist das appercipirende Merken schon im Gange, so soll es benutzt, und nicht gestört werden. Die Rede muss dahin fort-

* Als Homer und Sophokles dichteten, da waren ohne Zweifel trojanische und thebanische Geschichten längst bekannt. Die grössten Dichter wählen historische Grundlagen.

laufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind; die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen; Alles muss in einander greifen. Gestört wird das Merken durch unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; gestört wird es auch durch Apperceptionen, welche das ins Licht stellen, was im Schatten bleiben sollte. Dahin gehören Worte, die sich zu oft wiederholen; angewöhnte Redensarten; Alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.

Man muss aber auch das gar zu Einfache vermeiden. Die Apperception desselben ist gleich am Ende; es beschäftigt nicht. Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen lässt, soll man suchen.

Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört; besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Uebersicht dessen, was gelesen oder vorgetragen werden wird.

§. 78. Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen (§. 36); diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen *sie zuerst*, und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.

Wie nun Erfahrung und Umgang, so muss auch das früher Gelernte durch den spätern Unterricht ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlage des gesammten Unterrichs voraus, dass immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.

§. 79. Der gewöhnliche Unterricht, zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler, indem er nur das, *was* zu lernen ist, im Auge hat, pflegt sich um die nöthige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wann sie schon mangelt, und sein Fortgang dadurch aufgehalten wird. Er wendet sich also an das willkürliche Aufmerken (§. 73), welches nun durch Aufmunterungen oder noch öfter durch Verweise und Strafen soll erreicht werden. Hiemit tritt ein mittelbares Interesse (§. 63) an die Stelle des unmittelbaren; und der Vor-

satz des Schülers, aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich, und macht oft genug dem Ueberdrusse Platz.

Im günstigsten Falle, wenn der Unterricht gründlich ist, (also der Wissenschaft entspricht), gewinnen die Elementarkenntnisse allmälig hinreichende Vestigkeit im Geiste des Schülers, damit in spätern Jahren darauf gebaut werde, d. h. damit aus den Elementarkenntnissen sich eine appercipirende Vorstellungsmasse bilde, welche den spätern Studien zu Hülfe komme. Solcher Vorstellungsmassen kann es mehrere geben; jede für sich aber bildet eine eigne Art von einseitiger Gelehrsamkeit; wobei sich noch fragt, ob *hierin* wenigstens ein unmittelbares Interesse liege? Denn wofern dies Interesse erst in den Jünglingsjahren erwachen soll, nachdem das Knabenalter zur Einprägung der Vorkenntnisse verwendet war: so ist die Hoffnung nicht gross. Die Aussichten auf künftigen Stand und Erwerb eröffnen sich; die Examina stehn bevor.

§. 80. Man darf jedoch nicht übersehen, dass die primitive und die appercipirende Aufmerksamkeit (§.75—78) auch bei der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grade können erlangt werden; alsdann muss die willkürliche, also der Vorsatz des Schülers in Anspruch genommen werden. Hiebei darf es nicht bloss auf Lohn und Strafe ankommen; sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte; also hängt hier der Unterricht mit Regierung und Zucht zusammen. Bei allem solchen Lernen, welches Anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, kommt es vorzüglich darauf an, dass der Lehrling bald seine Fortschritte selbst wahrnehme. Die einzelnen Schritte müssen sehr bestimmt und zweckmässig angegeben, dabei leicht ausführbar sein, und einander langsam folgen. Der Unterricht muss hiebei sehr pünctlich, gemessen, ernst und geduldig sein.

§. 81. Am meisten wird das willkürliche Aufmerken für Gedächtnisssachen verlangt; welchen ohnehin das Interesse, selbst wenn es entgegenkommt, nicht immer ganz zusagt. Denn die frei steigenden Vorstellungen (§. 71, 72) haben eine eigne Bewegung; welche das Gegebene überschreitend zu Erschleichungen führen kann. Zum Beobachten gehört einige Selbstbeherrschung; eben so zum absichtlichen Memoriren. Hiebei kommt in Frage, welche Stelle man dem Auswendiglernen anweisen solle?

Das Auswendiglernen ist sehr nothwendig; es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das Erste sein, ausser wo es von selbst, ohne Anstrengung, von Statten geht. Denn wenn es bei neuen Gegenständen, — die der Lehrling noch nicht falsch verbunden haben kann, — Anstrengung kostet, so zeigt dies, dass die einzelnen Vorstellungen von irgend einem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muss alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen; zuweilen selbst einen günstigern Zeitpunct abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen, und für Association zu sorgen ist (§. 67 u. f.), da müssen diese vorangehn. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendiglernen leichter gelingen.

Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein. Drei fremde Wörter sind oft schon viel. Manchen Schülern muss man das Auswendiglernen zeigen; sie fangen sonst immer von vorn an, stocken bald, und suchen vergeblich weiter zu kommen. Eine Hauptregel ist, den Anfangspunct zu verändern. (Wäre z. B. der Name *Methusalem* einzuprägen, so würde man nach einander sprechen: *lem,—salem,—thusalem,—Methusalem.*)

Manche muss man ermahnen, dass sie nicht suchen sollen, schnell fertig zu werden. Es kommt hier auf einen psychischen Mechanismus an, welcher Zeit braucht, und welchen der Schüler selbst eben so wenig als der Lehrer, darf übereilen wollen. Erst langsam, dann schneller.

Es ist nicht immer rathsam, alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen lautsprechend, Manche abschreibend, Einige zeichnend. Tactmässiges Zugleich-Sprechen lässt sich auch hier zuweilen anwenden.

Falsche Verbindungen sind sehr zu fürchten; sie kleben an. Strenge erreicht zwar viel; aber wo das Interesse für die Gegenstände ganz fehlt, da wird erst falsch, dann gar nichts gelernt, und die Zeit geht verloren.

Der Grund des Uebels liegt vielleicht bei denen, welchen das Auswendiglernen durchgehends misslingt, zum Theil an unbekannten Eigenheiten der leiblichen Organisation. Aber er liegt auch sehr oft an der falschen Spannung, worin sie sich selbst versetzen, indem sie mit Widerwillen versuchen, was sie kaum für möglich halten. Unvorsichtiges Benehmen in den

ersten Kinderjahren führt dazu; wenn gleich Anfangs vom Lernen als von einer Sache der Noth und Plage die Rede war, und etwan ein unbehülfliches Buchstabiren den Anfang machte. So thöricht es ist, für solche Kinder, welche leicht behalten und aufsagen, noch Erleichterungsmittel zu suchen, so nöthig ist Behutsamkeit; weil es auch andre giebt, die man bei den ersten Versuchen, sie zum Aufsagen, ja nur zum Nachsprechen einer bestimmten Reihe von Worten zu bringen, fürs Lernen verderben kann. Bei solchen frühen Versuchen, ob sie gegebene Reihen leicht behalten und leicht reproduciren, ist durchaus nöthig, sie in gute Laune zu setzen, die Gegenstände dem gemäss zu wählen, und *nur so lange fortzufahren, als sie fühlen, dass sie können was man verlangt.* Die Beobachtungen, welche sich hier darbieten, müssen das weitere Verfahren bestimmen.

§. 82. Auch nach sorgfältigem Memoriren fragt sich noch, wie lange das Gelernte werde behalten werden? Hierüber pflegt man sich, ungeachtet der bekanntesten Erfahrungen, immer von neuem zu täuschen. Aber

1) in der That braucht nicht alles Gelernte für immer im Andenken zu bleiben; Manches leistet was es soll, indem es den nächsten Uebungen vorarbeitet, und eine weitere Ausbildung möglich macht. So werden kleine Gedichte für eine Zeitlang memorirt, um eine Uebung im Declamiren möglich zu machen; manche Capitel aus römischen Schriftstellern auswendig gelernt, damit das Lateinschreiben und Sprechen besser in Gang komme. In manchen Fällen genügt es für spätere Jahre, zu wissen, wie literarische Hifsmittel zu suchen und zu gebrauchen seien.

2) Soll jedoch das Gelernte sich auf lange Zeit, wo möglich auf immer einprägen: so ist es nur ein zweideutiges Nothmittel, das Nämliche immer von neuem, so oft es vergessen war, zum Memoriren aufzugeben. Der Ueberdruss kann grösser werden als der Gewinn. Es giebt nur Ein tüchtiges Mittel, und das ist Uebung durch beständige Anwendnng, im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessirt, also die frei steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt.

Danach richtet sich zu jeder Zeit die Wahl dessen, was mit sicherem Erfolge memorirt werden kann. Für nahen Gebrauch das Nöthige; denn Ueberhänfung fördert das baldige Vergessen.

Aber sehr Vieles im Unterricht wie in der Erfahrung thut seine Dienste, wenn es den Geist anregt, und ihn zu fernerer Beschäftigung befähigt; auch ohne genau behalten zu werden.

FÜNFTES CAPITEL.
Hauptklassen des Interesse.

§. 83. Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschliessen (§. 36). Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das speculative, beim Nachdenken über grössere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu; welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.

§. 84. Man darf zwar nicht erwarten, dass alle diese Klassen des Interesse sich in jedem Individuo gleichmässig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muss man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.

§. 85. Dass den hier angegebenen sechs Klassen des Interesse eine Zweitheilung zum Grunde liegt, wurde schon oben (§. 37) durch Angabe der historischen und naturwissenschaftlichen Richtungen bemerkt; und hiemit stimmt die Beobachtung in den Gymnasien zusammen, dass die Schüler sich mehr auf die eine oder auf die andre Seite zu neigen pflegen. Allein man würde sehr fehlen, wenn man deshalb ein historisches und ein naturwissenschaftliches Interesse in Gegensatz stellen, oder gar statt dieser Namen ein philologisches und mathematisches setzen wollte, wie freilich nicht selten geschieht. Die Verwirrung, welche hier in den Begriffen obwaltet, darf nicht bleiben; sie würde ganz unrichtige Ansichten des gesammten Unterrichts hervorbringen. Man wird ihr am leichtesten durch

Betrachtung der grossen Menge von Einseitigkeiten begegnen, welche selbst *innerhalb* jener sechs Klassen noch vorkommen; wenigstens kann dadurch das Mannigfaltige, was hier zu unterscheiden ist, noch deutlicher auseinander gesetzt werden. Denn die möglichen Einseitigkeiten treten noch viel weiter auseinander, als durch Angabe jener sechs Klassen konnte gezeigt werden.

§. 86. Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn Einer bloss Botaniker, oder Mineralog, oder Zoolog sein will; wenn er bloss Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder von allen nur eine; wenn er (wie manche sogenannte Touristen) als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Sammler von Seltenheiten nur diese oder jene Liebhaberei verfolgt; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit, Kunde verlangt u. s. w.

Das speculative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch, oder nur mathematisch — vielleicht nur mathemathisch nach Art der alten Geometer, — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten Eines Systems, — oder nur physikalisch — vielleicht nur mit Verfolgung Einer Hypothese, — oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschliessend auf Malerei, Bildhauerei; bald ausschliessend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag; für alle andre Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn Einer nur seiner politischen Parthei hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vertheilen abmisst.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Secten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im spätern Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isoliren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich gelten machte.

§. 87. Noch genauere Zergliederung der Einseitigkeiten wäre zwar möglich, aber es bedarf derselben nicht, um zu finden, welchen Platz die erwähnten Gymnasialstudien unter den Lehrgegenständen einnehmen, die zur Belebung des Interesse dienen sollen. Die Sprachen zuvörderst sind erfahrungsmässig vorhanden; weshalb aber wählt man unter so vielen Sprachen vorzugsweise die römische und griechische? Offenbar wegen der von *ihnen* dargebotenen Literatur und Geschichte. Die Literatur mit ihren Dichtern und Rednern gehört dem ästhetischen Interesse; die Geschichte weckt Theilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch Beides wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse. Man findet keinen bessern *Vereinigungspunct* für so viele verschiedene Anregungen. Selbst das speculative Interesse geht nicht leer aus, wenn Nachforschungen über den grammatischen Bau dieser Sprachen hinzukommen. Aber die Geschichte bleibt nicht bei den Alten stehn; auch die Literaturkenntnisse erweitern sich, um *noch vollständiger* zur Belebung jener Interessen zu wirken. Geschichte, wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt von einer andern Seite dem speculativen Interesse zu Hülfe. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang, nur muss sie, um sicherer Eingang und eine bleibende Wirkung zu gewinnen, sich mit den Naturwissenschaften verbinden, welche zugleich dem empirischen und dem speculativen Interesse angehören.

Wenn nun diese Studien gehörig *zusammenwirken*, so leisten sie, in Gemeinschaft mit dem Religionsunterricht, sehr Vieles, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind. Wollte man aber Philologie und Mathematik aus einanderfallen lassen, die Verbindungsglieder wegnehmen, und einen Jeden nach seiner Vorliebe die eine oder die andre wählen lassen, so würden ein paar nackte Einseitigkeiten herauskommen, die durch das Vorhergehende hinreichend bezeichnet sind.

§. 88. Es wird jetzt anerkannt, dass auch die höhern Bürgerschulen gerade die nämliche vielseitige Bildung zu veranstalten, das heisst, gerade die nämlichen Hauptklassen des Interesse zu berücksichtigen haben, wie die Gymnasien. Der Unterschied liegt nur darin, dass die später nöthige Berufsübung den Schülern der Gymnasien weniger nahe bevorsteht; daher auf den Bürgerschulen neuere Literatur und Geschichte einiges

Uebergewicht bekommt, und den weiter strebenden Köpfen die *Hülfsmittel* einer mannigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht *vollständig* können dargeboten werden. Aehnliches gilt von allen denjenigen niedern Schulen, welche die Erziehung zu besorgen haben. (Anders verhält es sich bei Gewerbschulen, polytechnischen Schulen, kurz bei denen, welche die Erziehung als schon geschehen, so weit sie nach den Umständen geschehen konnte, voraussetzen.)

Hat demnach eine höhere Bürgerschule einen richtigen Lehrplan: so kann man darin eben so gut, als in dem Lehrplan eines Gymnasiums, nachweisen, dass man dadurch wenigstens eine so *grosse* Einseitigkeit zu verhüten sucht, wie sich ergeben würde, wenn eine von jenen sechs *Hauptklassen* des Interesse zurückgesetzt wäre.

§. 89. Kein Unterricht aber ist im Stande, diejenigen besondern Einseitigkeiten zu verhüten, welche noch innerhalb jeder Hauptklasse entstehen können (§. 86). Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen: so bleibt es grossentheils dem Individuum und der Gelegenheit überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine grössere Menge und Mannigfaltigkeit der *Gegenstände* zu sorgen. Den Talenten, vollends dem Genie, kann man wohl die nöthige Umsicht durch den Unterricht schaffen, der ihnen zeigt, was anderwärts von andern Talenten und anderem Genie geleistet wird; aber ihre Eigenthümlichkeit müssen sie behalten und selbst verantworten.

Auch sind nicht alle jene partiellen Einseitigkeiten gleich nachtheilig, denn nicht alle machen sich in gleichem Maasse ausschliessend gelten. Zwar jene alle können hochmüthig werden; aber nicht alle sind dazu in gleichem Maasse geneigt.

§. 90. Unter günstigen Umständen der Zeit und Gelegenheit, wie Gymnasien und höhere Bürgerschulen besitzen, beschränkt man sich bekanntlich nicht auf die ersten Anregungen; und es kommt in Frage, in welcher Folge die angeregten Interessen fortzubilden seien? Am Lehrstoff ist kein Mangel; man hat zu wählen, und zu ordnen; hiebei dient im allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesse gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzten; und Sorge für die Möglichkeit des unwillkür-

lichen Aufmerkens. Dabei darf man sich aber die Erfordernisse und die Schwierigkeiten nicht verhehlen.

§. 91. Das empirische Material (in Sprachen, Geschichte, Geographie u. s. w.) erfodert bestimmte Complexionen und Reihen von Vorstellungen sammt deren Verwebung. Schon die Wörter bestehen aus Stämmen und dem was zur Biegung und Ableitung gehört; dies wieder aus den einzelnen Sprachlauten. Die Geschichte hat ihre Zeitreihen, die Geographie ihre räumliche Verwebung. Die psychologischen Reproductionsgesetze bestimmen das Einprägen und Behalten.

Den fremden Sprachen dient die Muttersprache zur Vermittelung des Verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden Lauten und Wortfügungen; überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren Knaben der Gedanke geläufig wird, dass in weiter Ferne des Orts und der Zeit Menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben; Menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern solle. Höchst gewöhnlich, und zugleich sehr schädlich, ist auch *die* Täuschung der Lehrer, dass ihr Ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von dem Knaben verstanden werde, dessen Kindersprache sich nur langsam erweitert. Diese Hemmungen sind zu überwinden. — Die Geographie hilft in Ansehung der örtlichen Entfernungen; aber dem Bewohner des flachen Landes fehlt die anschauliche Vorstellung der Gebirge; dem, der in Thälern aufwächst, die Anschauung der Ebene; den Meisten die Vorstellung des Meeres. Dass die Erde eine Kugel sei, sich um ihre Axe drehe, die Sonne umkreise, klingt den Kindern lange wie ein Märchen; und es giebt gebildete Jünglinge, die an den Lehren vom Planetensystem zweifeln, weil sie nicht begreifen, wie man dergleichen wissen könne. Diese Hindernisse muss man heben, und nicht unnöthig anhäufen. — Für Geschichte könnten alte Ruinen eine Anknüpfung darbieten, wäre diese nicht viel zu dürftig und zu sehr in der Nähe, wo die frühere Jugend schon in jüdisches, griechisches, römisches Alterthum soll versetzt werden. Hier helfen nur Erzählungen, die ein sehr lebhaftes Interesse erwecken; solche schaffen Stützpuncte für den Gedanken einer längst verschwundenen Vorzeit; aber es fehlt noch an der Schätzung chronologischer Distanzen bis zu unserer Zeit. Diese lässt sich nur sehr allmälig durch Einschaltungen erreichen.

§. 92. Zur Uebung im Denken, und hiemit zur Anregung

des speculativen Interesse, bietet sich Alles dar, was in der Natur, in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre, einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuthen lässt. Ueberall jedoch, — selbst schon beim Gebräuchlichsten, dem gemeinen Rechnen und der Grammatik, — begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urtheile, Schlüsse. Er klebt am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen; das Abstracte steht ihm fern; selbst die geometrischen Figuren, fürs Auge hingezeichnet, sind ihm einzelne Dinge; nur mit Mühe erkennt er ihre allgemeine Bedeutung. Das Allgemeine soll die Besonderheiten aus seinen Gedanken verdrängen; aber umgekehrt drängt sich das Bekannte in den gewohnten Vorstellungsreihen hervor; und vom Allgemeinen bleiben ihm fast nur die Worte, womit man es bezeichnet. Soll er einen Schluss machen, so verliert er eine Prämisse über der andern; man muss vielmals von vorn anfangen, die Beispiele den Begriffen unterlegen, die Begriffe scheiden und verbinden, die Sätze allmälig einander nähern. Sind die Mittelbegriffe in den Prämissen glücklich verschmolzen, so ist doch die Verbindung Anfangs lose; die nämlichen Sätze werden oft vergessen; und man darf sie nicht zu oft wiederholen, wenn man nicht das Interesse vertreiben will anstatt es zu erregen.

Es ist rathsam, Vieles von dem, was schon durch Schlüsse eingesehen war, für eine Zeitlang dem Vergessen preiszugeben, da man dies nicht hindern kann; und dagegen späterhin *auf andern Wegen* zu den Hauptsachen zurückzukehren. Die ersten Vorübungen erreichen ihren Zweck, wenn sie das Allgemeine *im Einzelnen* erblicken lassen, noch ehe die Begriffe zu Gegenständen von Lehrsätzen werden, und ehe man die Sätze zu Schlussreihen verbindet. Zwischen dem ersten Zeigen der Allgemeinheiten, und dem systematischen Lehren ihres Zusammenhangs, darf das Associiren (§. 69) nicht fehlen.

§. 93. Die ästhetische Contemplation kann man zwar durch mancherlei andere Interessen, auch durch aufgeregte Affecten, veranlassen; sie selbst aber erfolgt nicht anders, als bei so ruhiger Lage des Gemüths, dass es das simultane Schöne genau zusammenfassen, und dem successiven in entsprechender Bewegung nachkommen kann. Fassliche Gegenstände müssen dargeboten sein; zur Betrachtung darf nicht getrieben werden; wohl aber können unangemessene Aeusserungen, — vollends

Beschädigungen solcher Gegenstände, die ästhetischen Werth haben und denen Respect gebührt, zurückgewiesen werden. Oft ist Nachahmung, — wenn auch Anfangs sehr roh, — Nachzeichnen, Nachsingen, lautes Nachlesen, — späterhin Uebersetzen, ein Zeichen der Aufmerksamkeit; dies Nachahmen mag begünstigt, nur nicht gelobt werden. Die rechte Wärme, welche bei ästhetischer Bildung von selbst sich erhebt, wird sehr leicht durch Erhitzung verdorben. Ueberhäufung schadet; Kunstwerke, die einer höhern Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehn, Kunsturtheile und Kritiken soll man den Schülern nicht aufdringen.

§. 94. Die Interessen der Theilnahme hängen noch mehr vom Umgange und dem häuslichen Leben ab, als die vorigen von der Erfahrung. Wenn Kinder oft den Platz wechseln, dann kann ihre Anhänglichkeit nirgends wurzeln; schon der Wechsel der Lehrer und der Schulen ist schädlich; die Schüler machen Vergleichungen nach ihrer Weise; eine Auctorität, die nicht dauert, gilt wenig; das Streben nach Ungebundenheit wirkt dagegen. Der Unterricht kann solche Uebel nicht heben; um desto weniger, da er selbst oft die Form wechseln muss, was eine scheinbare Verschiedenheit der Lehrer mit sich bringt. Allein desto nöthiger ist es, dass der Unterricht in der Geschichte diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt. Aus diesem, für die ganze Erziehung wichtigen Grunde, hat man sehr Ursache, die Geschichte nicht wie ein chronologisches Skelet erscheinen zu lassen. Besonders ist dies beim frühern historischen Unterricht zu beachten, von welchem es grossentheils abhängt, was für Eindruck auch späterhin die gesammte Geschichte machen wird.

Vom Religionsunterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit des Menschen muss fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, dass er die Gemüther nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht muss mit ihm zusammenwirken; sonst stehn die Religionslehren allein, und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.

SECHSTES CAPITEL.
Verschiedene Gesichtspuncte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts.

§. 95. Aus verschiedenen Gesichtspuncten entspringen streitende Meinungen, nicht bloss in Ansehung der Behandlung, sondern auch der Wahl dessen, was zu lehren und zu lernen sei. Wechselt nun das Uebergewicht, welches bald die eine bald die andre Meinung erlangt, so fehlt nicht bloss die Einhelligkeit der Absichten, nach welchen Unterricht begehrt und ertheilt wird, sondern die Schüler leiden auch unmittelbar durch den Mangel an Consequenz, wo nicht nach gleichem Plane angefangen und fortgefahren wird.

§. 96. Gesetzt, einem Lehrer werde aufgetragen, den Unterricht in einer bestimmten Wissenschaft zu besorgen: so macht er oft genug seinen Lehrplan ohne pädagogische Ueberlegung. Die Wissenschaft, meint er, gebe ihm einen Plan an die Hand, wie sie gemäss ihrem Inhalte, wobei eins das andre voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. Ist eine Sprache zu lehren, so verlangt er, die Schüler sollen fertig decliniren und conjugiren können, damit er einen Schriftsteller mit ihnen lesen könne; sie sollen den gewöhnlichen prosaischen Ausdruck verstehn; bevor er ihnen die gewählten Wendungen eines Dichters erkläre u. s. w. Ist Mathematik zu lehren, so sollen die Schüler vollkommene Fertigkeit im gemeinen Rechnen mitbringen; auf einer höhern Stufe sollen sie völlig geübt sein, mit Logarithmen zu rechnen, bevor solche Formeln vorkommen, zu deren Anwendung die Logarithmen nöthig sind u. s. w. Ist Geschichte zu lehren, so soll ein chronologisches Fachwerk, welches die Thatsachen aufnehmen wird, vorher veststehn; zur alten Geschichte wird alte Geographie vorausgesetzt u. s. w. Dieser Gesichtspunct, da man die Stufenfolge des Unterrichts von den Lehrgegenständen selbst hernimmt, als ob die Foderung, *gerade dies* zu lehren, unbedingt veststünde, — macht sich im Grossen gelten, wo eine Anstalt neue Schüler aufnimmt; die Kinder sollen fertig lesen, schreiben, rechnen, ehe sie das Gymnasium zulässt; bei Versetzungen in höhere Klassen soll das nächst vorhergehende Klassenziel erreicht sein. Der gute Schüler ist nun derjenige, welcher zu diesen Anordnungen passt, und sich willig darin fügt. Dass hiebei die Bedingungen des Aufmerkens, die all-

mäligen Fortschreitungen des Interesse wenig berücksichtigt werden, ist die natürliche Folge.

§. 97. Es entsteht aber noch eine andre Folge; und mit ihr ein andrer Gesichtspunct. Die Jugend wird bedauert, dass sie soviel Plage erleide. Allerlei Zweifel erwachen, ob man *die* Wissenschaften, welche die Plage verursachen, habe lehren sollen? Der künftige Nutzen kommt in Frage. Beispiele in Menge treten hervor, dass die Erwachsenen vernachlässigen und vergessen, — auch ohne merklichen Nachtheil vergessen, was sie mühsam erlernt hatten. Nun streiten zwar Beispiele mit Beispielen; aber das führt zu keiner Entscheidung. Es lässt sich nicht leugnen, dass sehr viele Menschen, selbst in den gebildeten Ständen, weiter nichts wollen, als Sorgenfreiheit durch Erwerb, und ein geselliges Leben; und dass sie hiernach den Werth ihrer Kenntnisse beurtheilen. Das wird nicht besser durch einen Unterricht, der wenig Interesse weckt, und von den Erinnerungen an die frühere Jugendzeit die Schattenseite ausmacht.

§. 98. Im allgemeinen antwortet man mit Recht: die Jugend musste beschäftigt werden, denn sie durfte nicht zügellos heranwachsen. Ernst und Strenge musste in der Beschäftigung liegen, denn die Regierung (§. 45—55) durfte nicht schlaff sein. Aber nun wirft sich der Zweifel vollends auf die Wahl der Lehrgegenstände. Konnte man denn nicht nützlichere Dinge zur Beschäftigung darbieten? — Wird dagegen z. B. von den alten Sprachen gerühmt, dass sie vorzüglich taugen, um der Jugend mancherlei zu thun aufzugeben, so fällt der Vorwurf auf die Lehrart in *andern* Wissenschaften, die man nur nicht zu behandeln wisse, um durch sie eben so viel Thätigkeit der Lehrlinge hervorzurufen. Namentlich wird von den neuern Sprachen behauptet, sie seien eben auch Sprachstudien, wobei Lesen, Sprechen, Schreiben, Uebersetzen, grammatisches Denken vorkomme. Hier möge nur nicht erwiedert werden, die Gymnasien müssten das Griechische und Lateinische beibehalten, weil sie künftige Beamte zu bilden hätten, denen die alten Sprachen eben so nützlich, ja nöthig seien, wie andern Ständen die neuern. Denn wenn einmal die klassischen Studien in den Rang des Nützlichen und Nöthigen herabgesetzt sind, so steht die Thüre denen offen, welche endlich noch fragen, wozu denn der Land-

prediger das Hebräische, der praktische Jurist und Arzt das Griechische brauche?

§. 99. Streitigkeiten dieser Art sind oft so geführt worden, als ob die sogenannten *humaniora* den Realien entgegenständen, und diese nicht neben sich leiden könnten; während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen Bildung gehören als jene. Die Sache ist durch einige ältere Pädagogen verschlimmert worden, die sich herabliessen, das Lernen, was nun einmal geschehen sollte, zu versüssen durch allerlei Unterhaltendes und Spielendes, anstatt auf bleibendes und wachsendes Interesse zu dringen. Betrachtet man so den Zweck als ein nothwendiges Uebel, und das Versüssen als das Mittel, um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung; und bei schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag.

Hiebei darf aber nicht unbemerkt bleiben, dass auch dem Versüssen noch Gelegenheiten übrig bleiben, wo es an der rechten Stelle ist; eben so gewiss als Palliativmittel in der Hand des Arztes bleiben, wie sehr er auch vom Vorzug der Radicalcuren überzeugt sein mag. So schädlich und tadelhaft ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt, so nöthig ist es oft, in Fällen, wo Etwas nicht schwer ist aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste missrathen macht. Dies gilt am meisten vom Unterricht jüngerer Kinder, und von den ersten Anfängen, z. B. des Griechisch-Lesens, oder der Buchstabenrechnung u. dergl.

§. 100. Giebt es in Ansehung jener Streitigkeiten irgend einen wesentlichen Streitpunct, so entspringt er aus der absoluten Voraussetzung, diese oder jene Wissenschaft solle gelehrt werden (§. 96). Eine solche Voraussetzung darf der erziehende Unterricht nicht von dem *Zwecke* trennen: dass die geistige Thätigkeit des Zöglings soll gewonnen werden. *Dies* bestimmt seinen Gesichtspunct; aber eben so wenig das blosse Wissen als der Nutzen. Erfahrung und Umgang sind die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpfte; darnach richtet sich, was in diesen Vorstellungen

stark und schwach ist, und was der Unterricht leichter oder schwerer, früher oder später leisten kann. Gute Kinderschriften wenden sich schon während des Lesenlernens an diese Quellen, und erweitern allmälig den Gedankenkreis. Nun erst kann vom Unterricht in *dieser* oder *jener* Wissenschaft die Rede sein.

§. 101. Die Realien, — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, — haben *einen* unstreitigen Vorzug; den der leichtesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens theilweise die frei steigenden Vorstellungen der Zöglinge (§. 71) entgegen kommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landkarten thun, bei gehörigem Gebrauche, das Ihrige. Für die Geschichte nutzt man die Neigung der Jugend, sich erzählen zu lassen. Dass man die Erzählungen zum Theil aus alten Büchern schöpft, die in fremden Sprachen geschrieben sind, — dass diese Sprachen einst wirklich gesprochen wurden, ist ein Umstand, der oft im Vorbeigehn muss erwähnt werden, bevor diese Sprachen selbst kommen, ja selbst nachdem der Anfang damit schon gemacht ist.

Demonstrationen vom Nutzen der Realien sind unnütz. Die Jugend handelt nicht um entfernterer Zwecke willen; sie regt sich, wenn sie fühlt, dass sie etwas kann; und das Gefühl des Könnens muss man ihr schaffen.

§. 102. Die Geometrie hat andre Vortheile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat, ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Linials, des Zirkels, des Winkelmessers, gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nicht parallelen Reihen, — kann man beliebig dem Auge darbieten, und mit andern anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Uebungen daraus entnehmen; und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, dass sinnliche Vorstellungen *in gehöriger Stärke* die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. Das begreifen freilich diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. Das Gegentheil wird den praktischen Erzieher die Er-

fahrung lehren, wenn er sie gehörig beachtet; denn gerade hierin zeigen sich die Individuen höchst verschieden. Auf geometrische Constructionen kommen sie selten von selbst; öfter findet man Geschick zum Zeichnen, also zum Nachahmen des Gesehenen.

Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraction arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht; und darf nicht für überflüssig gehalten werden; auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist.

§. 103. Des Vortheils der leichten Anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beiden classischen alten Sprachen; wogegen die lateinische den Vorzug besitzt, dass sie, auch schon nach mässigen Fortschritten, den nöthigsten unter den neuern fremden Sprachen den Boden bereitet. Dies spricht gegen den, früher häufigen, Anfang mit dem Französischen. Dass man umgekehrt das Latein ans Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallicismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind; andrer Gründe nicht zu gedenken.

Schon die lange Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, macht rathsam, dieselbe früh zu beginnen. Aus dem Fremdartigen des Lateins für Deutsche darf man nicht schliessen, dass es spät anzufangen, sondern dass es in der frühern Knabenzeit nur langsam fortzusetzen sei. Der Klang fremder Sprachen muss früh gehört werden, damit das Befremdende sich vermindere. Einzelne lateinische Wörter fasst schon der kleine Knabe leicht; zu ganz kurzen Sätzen, die aus zwei bis drei Wörtern bestehn, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine Weile wieder vergessen werden. Was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren. Die Schwierigkeit liegt in der *Menge* des Fremdartigen, was sich bei längern Sätzen anhäuft; sie liegt ferner in den mancherlei Anknüpfungen abhängiger Sätze, in den Einschaltungen, in der Wortstellung, im Periodenbau. Hiebei ist nicht zu übersehen, wie lange es dauert, bis die Kinder selbst im Deutschen sich der abhängigen Rede zu bedienen wissen; ihr Sprechen ist lange nur ein blosses Aneinanderreihen der einfachsten Sätze. Mit den Versuchen, sie im Lateinischen darin schneller zu fördern, als es im Deutschen geschehen kann, wird Zeit verloren, und die Lust auf eine harte Probe gesetzt.

§. 104. Aus dem Gesagten erhellet nun zwar, dass der erziehende Unterricht sich zur Erweckung geistiger Thätigkeit einiger Lehrgegenstände leichter und sicherer, anderer mit mehr Mühe, die unter Umständen vergeblich sein kann, — bedienen wird. Denn die Realien liegen dem Zöglinge näher; das Mathematische bedarf einiger Veranstaltung, um es anschaulich zu machen; die fremden Sprachen können nur langsam in rechten Gang gebracht werden. Allein dieser Unterschied ist nicht so gross, und für den ganzen Verlauf des Unterrichts nicht so durchgreifend, dass man gegen die fremden Sprachen, falls die Zeit dafür hinreicht, eine ernstliche pädagogische Bedenklichkeit gelten machen könnte. Ihre Früchte reifen später. Was insbesondere gegen den Schulgebrauch der alten Sprachen ehedem mit Grunde zu sagen war, das wird mehr und mehr beseitigt, seitdem theils durch gesteigerte Forderungen die schwächern Köpfe, theils durch verbesserte Bürgerschulen diejenigen, welche *entschieden* sind *nicht* zu studiren, von den Gymnasien abgezogen werden.

SIEBENTES CAPITEL.

Gang des Unterrichts.

§. 105. Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler, und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse des Schülers, so entstehn üble Folgen, welche sich im Kreise drehen. Der Schüler sucht sich der Arbeit zu entziehen; er schweigt, oder giebt falsche Antworten; der Lehrer dringt auf die rechte; der Unterricht stockt; der Widerwille des Schülers steigt; — um Widerwillen und Faulheit zu besiegen, versagt der Lehrer vollends die Hülfe, die er geben konnte; er zwingt, wie er kann, den Schüler, sich zu besinnen, selbst zu arbeiten, sich vorzubereiten, auswendig zu lernen, das Schlechtgelernte dennoch in schriftlichen Aufsätzen anzuwenden u. s. w. Der eigentliche Vortrag hört auf, oder verliert wenigstens den Zusammenhang; nun fehlt das rechte Beispiel, was der Lehrer hätte geben sollen; das Beispiel des in den Gegenstand vertieften Lesens, Denkens, Schreibens. Und doch ist *dies Bei-*

spiel, den Gegenstand aufzufassen, darzustellen, mit verwandten Gegenständen zu verbinden, gerade das Wirksamste eines guten Unterrichts. Der Lehrer soll es geben, der Schüler soll es, so gut er kann, nachahmen, der Lehrer soll ihm darin thätig zu Hülfe kommen.

§. 106. Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hiebei ist Manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andre, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird. Hierin entstehn wiederum manche Unterschiede in Folge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten.

§. 107. Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Synthesis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen sie mit dem Namen: *bloss darstellender Unterricht*. Dagegen soll weiterhin nur derjenige Unterricht *synthetisch* heissen, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandtheilen deutlich hervortritt.

Die bloss darstellende Form ist zwar beschränkt in der Anwendung; dennoch ist sie so wirksam, dass sie eine eigne Betrachtung — und, was die Hauptsache ist, sorgfältige Uebung von Seiten des Lehrers verdient. Wer sie in der Gewalt hat, wird am sichersten das Interesse der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, dass sie sich im Erzählen und Beschreiben üben sollen; aber man darf nicht vergessen, dass hier vor allem das Beispiel des Lehrers vorangehn muss. Zwar ist Ueberfluss an gedruckten Erzählungen und Beschreibungen; allein das Lesen wirkt nicht wie das Hören. *Viva vox docet.* Im Knabenalter ist nicht einmal im allgemeinen auf soviel Uebung und Beharrlichkeit im Lesen zu rechnen, als nöthig wäre; oder findet sich völlige Geläufigkeit,

so geht das Lesen zu schnell, eilt zu sehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte, und verliert den Zusammenhang. Höchstens kann man sehr geübte Schüler laut vorlesen lassen. Viel sicherer ist der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muss er sein, um ungestört zu wirken.

§. 108. Dazu gehört zuvörderst ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben sich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Aussprache, vor Pausen mit eingemischten Lauten, die gar nicht Sprachlaute sind, abgebrochenen Perioden, schwerfälligen Einschaltungen u. s. w. zu hüten.

Ferner eine solche Wahl der Worte, welche nicht bloss den Gegenständen, sondern auch den Schülern verständlich sind; und ein solcher Ausdruck, welcher zur Bildungsstufe der Schüler passt.

Endlich genaues Memoriren, Anfangs beinahe wörtlich; wenigstens muss die Vorbereitung so geschehen als ob man eben jetzt sprechend den Schülern gegenüber stünde; späterhin der Sachen und Wendungen des Vortrags, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nöthig sei. Einiges Nähere tiefer unten.

§. 109. Der Vortrag soll so wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muss der Schüler Vieles wirklich gehört und gesehen haben; welches daran erinnert, dass der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen musste erweitert werden. Ferner passt diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, dass sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hülfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen.

Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, dass die Schüler nicht bloss die Hauptsachen, sondern grossentheils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — dass sie genauer behalten haben als man verlangte. Ueberdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disciplin ankommt.

§. 110. Während geschickte Darstellungen eine Wirknng thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hülfe, um die Erfahrung belehrender

zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmässigen Unterricht ertheilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmälig fortzugehn; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurück zu führen. Die Erfahrung associirt zwar das was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen, (wie es geschehn soll,) so muss Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrath, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.

§. 111. Zuerst vom analytischen Unterricht für das frühe Knabenalter. Um die Bedeutung dieses Unterrichts zu verstehen, muss man überlegen, wie die Erfahrung der Kinder beschaffen ist. Sie sind zwar gewohnt, in ihrer Umgebung sich umzusehen; aber die stärksten Eindrücke überwiegen; und das Bewegliche zieht sie weit mehr an als das Ruhende. Sie zerreissen und zerstören, ohne sich viel um den eigentlichen Zusammenhang der Haupttheile eines Ganzen zu bekümmern. Ungeachtet aller Fragen nach dem Warum? und Wozu? gebrauchen sie doch jedes Geräth, ohne Rücksicht auf seinen Zweck, so wie es ihren augenblicklichen Einfällen gerade dienen mag. Sie sehen scharf, aber sie beobachten selten; die wahre Beschaffenheit der Dinge hindert sie nicht, nach ihrer Phantasie mit Allem zu spielen, und dabei Alles für Alles gelten zu lassen. Sie empfangen Gesammteindrücke von ähnlichen Dingen, aber sie sondern die Begriffe nicht ab; das Abstracte kommt nicht von selbst in ihre Gedanken.

Diese und ähnliche Bemerkungen passen aber bei weitem nicht gleichmässig auf Alle, sondern es giebt grosse Unterschiede der Individuen; und mit der Eigenthümlichkeit eines Kindes beginnt schon seine Einseitigkeit.

§. 112. Das Erste nun, was hieraus sogleich folgt, ist dies, dass für eine Schule, wo Viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe entsteht, sie gleichartiger zu machen; und zu diesem Zwecke den Vorrath an Erfahrungen, den sie mitbringen, einer

Umarbeitung zu unterwerfen. Aber nicht bloss die Gleichartigkeit der Schüler, so wünschenswerth sie ist, wird hier beabsichtigt. Auch schon bei Einzelnen soll für das Eingreifen des gesammten Unterrichts in *ihre* Vorstellungsmassen gesorgt werden; die Anknüpfungen, deren im Obigen vielfach erwähnt ist, bedürfen es, dass man jene Massen nicht roh, wie sie sind, liegen lasse. Das haben denkende Pädagogen längst bezeugt, während der bloss gelehrte Eifer es immer von neuem verkennt.

Niemeyer, in seinem allgemein verbreiteten Werke, beginnt die Abtheilung von den besondern Gesetzen des Unterrichts mit dem Capitel *von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandesübungen*. Diese Verstandesübungen sind nichts anderes als der erste analytische Unterricht. Er sagt: „Sobald man es dem Alter, „der Gesundheit und den Kräften der Kinder angemessen fin„det, einen eigentlichen, an eine bestimmte Zeit gebundenen „Unterricht mit ihnen anzustellen, so *sollte* die erste Lection, „welche, wenn gleich in sehr verschiedenen Modificationen, „bis ins *neunte, zehnte* Jahr, *und auch wohl noch weiter* fortge„setzt werden könnte, die in der Ueberschrift des Capitels „bezeichnete sein. Sie lässt sich gerade mit keinem kurzen „Namen andeuten; daher mag es wohl kommen, *dass man sie „in den meisten Lectionsverzeichnissen der Schulen, wie des Privat„unterrichts, vergebens sucht*. Dass man *endlich* selbst in den „Volksschulen darauf aufmerksam geworden ist, gehört zu den „*unsterblichen Verdiensten*, welche sich der verehrungswürdige „Domherr von Rochow erworben hat."

Pestalozzi, in seinem Buche der Mütter, war auf dem nämlichen Wege; nur beschränkte er sich unzweckmässig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Art der Uebungen ist bei ihm zum Theil noch bestimmter angegeben als bei Niemeyer.

§. 113. Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Uebergewicht haben (§. 111), dem Gleichmaas angenähert werden. Dies geschieht durch gleichmässiges Reproduciren.

Niemeyer spricht: „Man gehe im Gespräch von den Gegen„ständen aus, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder „wirken, und lasse sie, indem man darauf hindeutet, die *Namen* „dieser Gegenstände angeben. Dann gehe man zu abwesen-

„den Dingen über, welche sie aber schon gesehen oder em-„pfunden haben, und übe zugleich ihre Einbildungskraft und „ihre Sprache, indem sie *aufzählen* müssen, wes sie sich davon „erinnern. Materialien dazu: Alles was im Zimmer ist, — „Alles was am menschlichen Körper bemerkt wird. — Alles „was zur Nahrung — Bekleidung — Bequemlichkeit gehört. — „Was auf dem Felde, im Garten, auf dem Hofe ist; Thiere, „Pflanzen, so weit die Kinder sie kennen.“.

§. 114. Die nächsten Schritte sind: Angabe der Hauptheile, in die ein Ganzes zerfällt, der gegenseitigen Lage dieser Theile, ihrer Verbindung, und ihrer Beweglichkeit, falls solche ohne Beschädigung statt findet. Hieran knüpft sich schon das Leichteste vom Gebrauch der Dinge sammt Erinnerungen daran, wie man sie *nicht* gebrauchen dürfe, um sie nicht zu verderben, wie man sie vielmehr hüten und schonen müsse. Menge, Anzahl, Grösse, Gestalt, Gewicht der Dinge, sind ebenfalls hier schon zu berühren und zu vergleichen.

Dies reicht noch nicht hin, um die Vorstellungen zur Deutlichkeit zu erheben, und künftigem abstracten Denken vorzuarbeiten. Durchs Aufsuchen der Merkmale müssen die Prädicate *erst* von den Gegenständen hergenommen, *alsdann rückwärts* die Prädicate aufgestellt, und die Gegenstände so zusammengefasst werden, wie sie sich jenen unterordnen lassen. (Schon Pestalozzi hat diese Unterscheidung, welche für die Vorbereitung zur Abstraction wesentlich ist.) Hiebei wird Vergleichen, Unterscheiden, zuweilen genaueres Beobachten sich von selbst einstellen; Erschleichungen, welche das Phantasiren herbeiführte, werden Berichtigung erhalten, *indem man auf die Erfahrung, als die Erkenntnissquelle, zurückgeht.*

§. 115. Das Wichtigste von dem, was noch zu thun übrig ist, besteht nun im Ueberschauen einer längern Zeitreihe, wohinein die Dinge sammt ihrem künstlichen und natürlichen Ursprunge gehören. So gewinnt man insbesondre diejenigen Vorkenntnisse, welche theils in das Leichteste der Technologie einschlagen, theils den Verkehr unter den Menschen betreffen; woraus späterhin Anknüpfungspuncte für Naturgeschichte und Geographie sich ergeben. Aber auch der Geschichte muss hier vorgearbeitet werden, indem von Zeiten (wenn auch ohne alle nähere Bestimmung) gesprochen wird, da man die jetzigen Geräthe und Werkzeuge noch nicht hatte, die heutigen Künste

noch nicht kannte, die Materialien, welche aus fernen Ländern kommen, noch nicht besass.

§. 116. Werden für den hier beschriebenen Unterricht keine bestimmten Lehrstunden angesetzt, so folgt zwar daraus noch nicht, dass er gänzlich fehle; denn er kann in verschiedenes Andre verwebt sein; namentlich grossentheils in die Erklärung der Kinderschriften, welche den frühesten Lehrstunden im Deutschen zufällt. Allein was als Nebensache betrieben wird, läuft Gefahr einer nachlässigen, mindestens ungenügenden Behandlung.

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass auf Schulen die Ansetzung eigner Lehrstunden für den analytischen Unterricht darum schwierig werden kann, weil die Geschwindigkeit oder Langsamkeit im Fortschreiten von dem Gedankenvorrath, welchen die Schüler mitbringen, und von ihrer Bereitwilligkeit, sich zu äussern, grossentheils abhängt. Und wiewohl Niemeyer (a. a. O.) ausdrücklich sagt: „Kinder wissen dabei nichts von Langeweile," so fügt er doch sogleich hinzu: „sie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geschwind von Einem aufs Andre überspringt." Solche oder ähnliche Verwöhnung kann auf Schulen aus andern Lehrstunden entstehn, wo der Lehrstoff sehr reichlich dargeboten, und den Schülern die Mühe gespart wird, ihn selbst durch ihre eignen Reminiscenzen herbeizuschaffen. Deshalb möge man immerhin die ersten Versuche auf wenige Stunden oder Wochen verlegen, die sich in die deutschen Lectionen einschalten lassen.

Im Privatunterricht durch Hauslehrer fällt eine solche Bedenklichkeit weg; und der Gedankenvorrath, welchen die Schüler besitzen, lässt sich sattsam beobachten, um danach den Plan des ersten analytischen Unterrichts einzurichten.

§. 117. Späterhin kehrt der analytische Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und Correctur schriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer schon vorgetragen, und wozu er die Hülfsmittel schon gegeben hatte, das erwartet er beim Wiederholen und in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden; das Gefundene wird nöthigenfalls zergliedert und berichtigt.

Leicht aber entsteht beim Wiederholen eine unpädagogische Verwechselung, welche die oben bemerkten Uebel (§. 105) herbeiführt; die Verwechselung des Repetirens mit dem Examiniren. An sich betrachtet ist Eins vom Andern völlig verschie-

den. Wäre der Lehrer einer vollkommenen Aufmerksamkeit und zugleich des Verstehens sicher, so würde er, des bessern Behaltens wegen, das schon Vorgetragene nochmals vortragen, ohne Zuthun des Schülers. Dann läge darin nichts vom analytischen Unterricht; auch nichts dem Examiniren Aehnliches. In den meisten Fällen aber wird von den Zöglingen verlangt, dass sie, soviel sie behalten haben, reproduciren sollen; dies nimmt leicht den Schein an, als wäre ihnen zugemuthet, sie hätten Alles behalten sollen, — was genau genommen, nicht einmal beim Examen gefodert wird. Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, untersuchen; das Repetiren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern. Aufs Examen mag immerhin Lob oder Tadel folgen; dem Repetiren ist beides fremdartig.

Da das Repetiren und das, ihm ähnliche, Einüben den grössern Theil der Lehrzeit einnimmt, so verdient es eine nähere Beleuchtung.

§. 118. Werden mehrere Vorstellungen wiederholt gegeben, so gewinnen sie nicht bloss an Stärke, sondern die Hemmung unter ihnen, falls sie entgegengesetzter Art sind, hindert bei der Reproduction ihre Verbindung weniger, als bei der ersten Auffassung. Die Verbindung wächst nicht bloss, sie wird auch gleichmässiger, d. h. die schwächern Vorstellungen halten sich besser neben den stärkeren. Ferner, wenn eine Reihe von successiven Vorstellungen wiederholt gegeben wird, so wirken die vordern in der Reihe schon reproducirend auf die nachfolgenden, noch ehe die letztern gegeben werden; und dies um desto mehr, je öfter die Wiederholung sich erneuert; damit hängt die wachsende Geschwindigkeit bei zunehmender Fertigkeit zusammen. Dieser psychische Process kann aber durch fremdartige Gedanken sehr leicht Störungen erleiden.

Wir setzen nun voraus, der Lehrer habe einen zweckmässigen Vortrag gehalten; nicht länger als für die Schüler passt, vielleicht nur wenige Minuten lang. Er könnte selbst wiederholen; damit aber die Schüler sich nicht andern Gedanken überlassen, fodert er sie zum Wiederholen auf. Misslingt ihnen der Versuch, so ist es nun Zeit, Hülfe zu leisten, also selbst zu wiederholen. Aber sehr oft haben sie Einiges behalten, Anderes vergessen; dann kommt es darauf an, die eignen hervorstrebenden Vorstellungen der Schüler zwar zu unterstützen, aber

nicht zu stören; also nicht mehr und nicht weniger, nicht schneller und nicht langsamer einzuhelfen, als dienlich ist, um den Gedankengang der Schüler möglichst dem richtigen Gange des Vortrags zu nähern. Wird dieş verfehlt, so ist die Reproduction nicht gehörig wirksam, um die verlangte Verbindung und Fertigkeit zu erzeugen; man wiederholt vielemal ohne Erfolg; es entsteht Ermüdung, und falsche Verbindung, die sehr zu fürchten ist. Sind die Schüler unaufgelegt, so muss man für dasmal langsam gehn; mangelt das Interesse, so kann man sie nicht in den rechten Gang bringen. Ist der Lehrer ungeschickt im Wiederholen, so spürt man nach einiger Zeit selbst an den fragmentarischen Antworten der Schüler, dass sie keinen rechten Gedankenfluss gewonnen haben.

§. 119. Wir haben einen zweckmässigen Vortrag, der als Beispiel dienen könne (§. 105), vorausgesetzt. Die Zweckmässigkeit liegt vielleicht schon in den Worten; dann soll die Wiederholung sich nahe (nur nicht pedantisch in Kleinigkeiten) an den Worten halten. Aber sehr häufig liegt das wesentlich Zweckmässige in der Gedankenfolge; dann wechselt man mit den Worten, und lässt sich Anfangs gefallen, dass die Schüler in ihrer, wenn auch minder passenden Sprache wiederholend die Probe des Verstehens ablegen. Dann aber muss noch immer auf den Zug der Gedanken geachtet werden, welchen die Wiederholung möglichst zusammenhängend erneuern soll.

§. 120. Anders verhält es sich, wenn ganze Parthien eines wohl gelungenen Unterrichts späterhin wiederholt werden. War früher das Einzelne, der Klarheit wegen, weit auseinander gerückt worden (§. 68), war gleichfalls schon für Associationen mancherlei Art gesorgt (durchs Gespräch, oder gelegentliche Erwähnungen in andern Lehrstunden, oder auch durch die Erfahrung selbst, nach §. 110): so dient jetzt die Wiederholung zuvörderst, um das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehn, dann zur systematischen Anordnung, und häufig zugleich um vollständiger zu lehren, und das Schwerere zum Leichtern zu fügen. Hier verändert sich der Vortrag selbst, der jetzt einer höhern Stufe genügen will. Meistens wird es auch auf dieser höhern Stufe noch solcher Wiederholungen bedürfen, welche gleich nach dem Vortrage (oder etwa in der nächsten Lehrstunde) folgen.

§. 121. Für diese Stufe, welche die frühere Stellung des

Lehrstoffs zusammendrängend und einschaltend abändert, ist zu überlegen, welche Form der Verbindung den Gegenständen eigenthümlich, und für den Gebrauch, zukommen; welche Reihenbildung und Verwebung dem gemäss die Vorstellungen des Lehrlings annehmen sollen. Jedenfalls ist dies weit mehr Sache der Wiederholung als des Vortrags, der von mehrern Reihen jedesmal nur Eine durchlaufen kann, und schon in Wiederholung übergeht, wenn er die andern nachtragen will.

In der Naturgeschichte z. B. giebt es verschiedene Classificationen; in der Geschichte durchkreuzt der Synchronismus die Ethnographie, und die Culturgeschichte verlangt wieder andre Verknüpfungen; in der Geograpbie soll man von jeder merkwürdigen Stadt aus sich nach allen Richtungen orientiren, aber die Städte an den Flüssen weisen hin auf Flussgebiete und Gebirgszüge; in der Mathematik soll jeder Satz beim Gebrauche bereit liegen, aber er hat auch seinen bestimmten Platz vermöge des Beweises; grammatische Regeln sollen ebenfalls jederzeit zu Gebote stehn, aber zugleich ist höchst nöthig, dass der Schüler in seiner Grammatik vollkommen zu Hause sei, und für jedes, was er nachschlagen will, die Stelle wisse wo es zu suchen ist.

Der Lehrer, welcher geschickt wiederholend dieser Mannigfaltigkeit der Verknüpfungen zu entsprechen weiss, ist nicht immer derselbe, welcher am besten versteht, im systematischen Vortrage die Hauptgedanken hervorzuheben, und das Untergeordnete anzuknüpfen.

§. 122. Die Anregung der Schüler zum Wiederholen muss in der Regel von solchen Puncten ausgehn, die ihnen geläufig sind. Nachgiebigkeit gegen ihren Gedankenlauf muss hinzukommen; der wiederholende Lehrer darf keinen ganz vesten **Plan verfolgen. Die nöthigen Berichtigungen erfodern einige Verweilung; das Berichtigte muss oft einen neuen Anknüpfungspunct abgeben, von wo aus man sich orientirt. Manchmal muss den Schülern frei stehn, selbst anzugeben, was zu wiederholen ihnen am nöthigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des Uebrigen, und sind um so mehr aufgefodert, nachzulernen was fehlte.**

§. 123. Die Correctur schriftlicher Arbeiten gehört ebenfalls zum analytischen Unterricht; aber die Mühe ist grösser als der Gewinn, wenn schriftliche Arbeiten zu früh verlangt werden.

Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eignen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an. Man hat sich vorzusehn, ob man nicht seiner Achtsamkeit während des mündlichen Corrigirens und beim Nachlesen des Geschriebenen mehr zutraut, als sie leistet. War oft gefehlt, war ein ganzer Wald von Fehlern aufgeschossen, so werden alle Fehler gleichgültig; sie demüthigen, aber sie machen auch muthlos. Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist; und lieber gar keine, so lange man durch Uebungen andrer Art sicherer von der Stelle kommt. Derjenige Lehrer, welcher häusliche Arbeit aufgiebt, um sich in der Schule die Mühe zu sparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto sauerer werden.

Manche glauben, statt kurzer Arbeiten lieber ganz leichte geben zu müssen, und zur Erleichterung wird Alles möglichst genau vorgezeichnet; (Disposition und Phrasen.) Man täuscht sich. Hatte das Schreiben einen Zweck, so musste er darin liegen, dass man den Schüler veranlasste, zu versuchen, was er ohne den Lehrer vermöge. Kommt nun der Versuch in Gang, so darf für dasmal der Lehrer nicht durch allerlei Vorgeschriebenes in den Weg treten. Kommt der Versuch nicht in Gang, so war es zu früh; man muss warten; oder die Aufgabe abkürzen, sollte sie auch bis auf drei Zeilen zusammenschrumpfen. Denn drei Zeilen eigner Arbeit sind besser als drei Seiten nach Vorschrift. Die Täuschungen, die man sich durchs Gängeln bereitet, können Jahre lang dauern, ehe man für das eigentliche Vermögen des Schülers einen richtigen Maassstab erlangt.

§. 124. Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwickelung seiner Gedanken mündlich geholfen hat. Diese Art von Analyse ist besonders im Jünglingsalter wichtig; es kommt aber darauf an, dass der Schüler seine Meinung offen äussere. Geschieht dies, so ist ein Thema zum Gespräch gegeben, worin der Lehrer sich vor hartem Widerspruch um desto mehr hüten wird, je mehr ihm daran liegt, bei dem Schüler etwas auszurichten. Etwas anderes ist, vorlaute Unbescheidenheit zurückzuweisen.

Selbstgewählte Themata sind den aufgegebenen weit vorzuziehn, nur nicht von der Mehrzahl der Schüler zu erwarten. Aber wenn solche erscheinen, so liefert schon die Wahl, noch

mehr die Ausführung, einen Beitrag zur Kenntniss der Meinungen, die unter den Schülern im Umlauf sind, der Eindrücke, welche fortwährend durch die Schule nicht bloss, sondern auch durch Erfahrung und Umgang sind gemacht worden. Noch weit bestimmter bezeichnet sich die Individualität des Schreibenden. Diese zu erblicken, darauf muss jeder Lehrer gefasst sein, gesetzt auch, er möchte lieber sich selbst in den Schülern abgespiegelt sehn. Es würde zu nichts dienen, wollte er seine eigne Meinung in die Aufsätze der Schüler hinein corrigiren; er würde sie dadurch nicht zur ihrigen machen. Aber Form der Darstellung lässt sich corrigiren; zur Berichtigung der Meinungen mögen andre Gelegenheiten verhelfen, falls dieselbe überhaupt gelingen kann.

§. 125. Für den eigentlichen synthetischen Unterricht (§. 107) setzen wir nun voraus, dass der bloss darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muss hier mit angewöhntem Fleiss, und mit dem eigenthümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammen wirken.

Bei den heutiges Tags viel besprochenen Angelegenheiten nicht bloss Italiens, sondern auch Griechenlands und des Orients, bei der jetzigen Verbreitung der Naturkenntnisse, kann es nicht fehlen, dass selbst der frühern Jugend Manches zu Ohren kommt, was der Gleichgültigkeit oder Abneigung vorbeugt, womit noch vor einem halben Jahrhundert Schulkenntnisse als etwas dem Leben Fremdartiges angesehen wurden. Gegenwärtig kann es nicht schwer sein, die Neugierde zu entfernten Gegenden und selbst auf vergangene Zeiten hinzulenken; besonders wo Sammlungen von Seltenheiten und Alterthümern in der Nähe sind. Solcher Reiz würde indessen gegen die Mühe des Lernens nicht lange ausdauern, wenn nicht zugleich eine Meinung von der Nothwendigkeit des Lernens verbreitet wäre. Hier kommen die gesetzlichen Foderungen der Schulen, besonders der Gymnasien, zu Hülfe. Die Familien wirken nun auf den Fleiss der Jugend; bei guter Regierung und Zucht erlangt man leicht die Willigkeit zum Lernen. Nicht so leicht wird ein ächt wissen-

schaftliches Streben erreicht, welches noch über die Examina hinaus wirke; dies weiset uns auf das mannigfaltige Interesse (§. 83—94) zurück. Wäre das Interesse nicht schon der Zweck des Unterrichts, so müsste man es als das einzige Mittel betrachten, um seinen Erfolgen Haltbarkeit zu verleihen.

Das Interesse nun hängt zwar einerseits von der natürlichen Fähigkeit ab, die man nicht schaffen kann; andererseits aber von den Gegenständen, welche sich darbieten.

§. 126. Gegenstände, welche ein dauerndes, und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Was nur ein kurzes Vergnügen, eine leichte Unterhaltung giebt, ist geringfügig; es kann den Plan des Verfahrens nicht bestimmen. Was isolirt steht, keine anhaltende Beschäftigung veranlasst, ist um desto weniger zu empfehlen, je weniger man entscheiden kann, welcher von den Hauptklassen des Interesse (§. 83—94) die Individuen sich vorzugsweise zuneigen werden. Dagegen haben solche Gegenstände den Vorrang, welche auf mancherlei Weise die Gemüther ansprechen, jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muss man Zeit lassen, ihnen einen längern Fleiss zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, dass sie auf irgend eine Weise eingreifen; und es wird sich finden, welche Art des Interesse sie bei diesem und jenem gewonnen haben. Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreisst, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurückbleiben wird.

§. 127. Die Wahl eines Gegenstandes sei geschehen: so muss dessen Behandlung allerdings der Beschaffenheit desselben gemäss sein, damit die Jugend ihn erreichen könne. In den hiedurch veranlassten Beschäftigungen gilt im allgemeinen die bekannte Regel, das Leichtere dem Schwerern, und insbesondere das Erleichternde demjenigen vorauszuschicken, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit kann gefasst werden. Allein hierin die äusserste Pünctlichkeit fodern, heisst oft so viel, als das Interesse verscheuchen. Vollkommne Fertigkeit in Vorkenntnissen kommt spät, und nicht ohne Ermüdung. Der Lehrer muss zufrieden sein, wenn die Fertigkeit so weit gediehen ist, dass er sie durch seine Nachhülfe beim Gebrauch ohne bedeutende Störung ergänzen kann. Den Weg so vollkommen ebnen, dass gar kein Sprung mehr nöthig sei (§. 96),

heisst für die Bequemlichkeit des Lehrers sorgen; nicht für die der Schüler. Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muss hell sein; das heisst, der Gegenstand muss in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, dass beim Fortschreiten auch das *Weiterkommen*, die Annäherung an entfernte Puncte wahrzunehmen sei.

§. 128. Was die Folge der Gegenstände anlangt: so unterscheide man zuvörderst zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Bekanntlich werden schon gewonnene Fertigkeiten erst nach sehr langem Gebrauch so bevestigt, dass sie nicht mehr verloren gehn. Daher müssen sie, von der Zeit an, da sie zum Gebrauch hinreichen, fortwährend in Uebung bleiben. Hingegen blosse Vorkenntnisse, welche ermüdet haben, bevor sie geläufig wurden, dürfen vergessen werden. Es bleibt genug zurück, um später erneuertes Lernen zu erleichtern (§. 92, 103). Daher können nicht solche Vorkenntnisse, wohl aber jene Fertigkeiten bestimmende Gründe abgeben, um danach die Folge der Gegenstände einzurichten. Von sehr nothwendigen Vorkenntnissen, — den ersten grammatischen, arithmetischen, geometrischen, — wird man die allerleichtesten Anfänge zweckmässig jedem Gebrauche weit voranschicken, bloss das Einzelne zeigend bis zur klaren Auffassung (§. 68, 69) und es hin und wieder associirend; wo möglich ohne zu ermüden. Sollten auch die ersten Versuche des Auswendiglernens gelingen, so ist es doch sicherer, sich darauf nicht zu verlassen; sondern die Sache eine Zeitlang bei Seite zu legen. Später wird man von vorn anfangen, ohne zu fodern dass etwas behalten sei; man wird aber etwas Mehr vom Lehrstoffe aufnehmen können; und nun schon den Zusammenhang des Einzelnen bemerklich machen. Je mühsamer die Auffassung, desto behutsamer sei das Fortschreiten. Kommt die Zeit des Gebrauchs, so ist strenger Fleiss zu fodern; doch nur für mässige Aufgaben; und ohne durch harte Mittel die Foderung aufs Aeusserste zu treiben. Nicht Alle können Alles! Zuweilen gelingt spätern Jahren, was in frühern nur *nicht verdorben* wurde.

§. 129. Ferner entspricht jeder Stufe, welche der Unterricht schon erreicht hat, eine gewisse Fähigkeit zum appercipirenden Merken (§. 77), welche sorgfältig zu berücksichtigen ist. Denn

man soll benutzen, was leicht geschehen kann, um hiedurch mittelbar zu erleichtern, was sonst schwer und zeitraubend sein würde.

Man unterscheide Einschalten und Fortsetzen, und verbinde diesen Unterschied mit jenem der frei steigenden und der gehobenen Vorstellungen (§. 71). Einschalten zwischen bekannten Puncten geschieht leichter als Fortsetzen, wo die fortlaufende Reihe nur mit ihrem Anfangspuncte sich dem Bekannten anschliesst. Einschalten zwischen frei steigenden Vorstellungen, — zwischen dem, was dem Schüler von selbst einfällt, indem man ihn in einen gewissen Gedankenkreis versetzt, — gelingt am leichtesten. Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden muss, ist am schwierigsten und von unsicherm Erfolge. Zwischen Beidem steht theils das Einschalten in mehrere gehobene Vorstellungen, theils das Fortsetzen mit Anknüpfung an die frei steigenden. Dass hiebei noch viele Abstufungen vorkommen können, versteht sich von selbst.

Der Lehrer, welcher seine Schüler genau kennt, wird diese Unterschiede vielfach benutzen können. Hier nur das Allgemeinste.

Sind für Realien und fürs Mathematische die Vortheile der leichtern Anknüpfung an den Erfahrungskreis (§. 101, 102) gehörig beachtet: so kann man hier auf frei steigende Vorstellungen rechnen; es wird alsdann darauf ankommen, einige, dazu geeignete, Hauptpuncte früher zu gewinnen, um Anderes später dazwischen einzuschalten.

Mehr Schwierigkeit machen die Sprachen. Zwar die Fortschritte im Deutschen geschehen durch Apperception vermöge dessen, was der Knabe sich als seine eigentliche Muttersprache ursprünglich zugeeignet hatte; und durch Einschaltung des Neuen ins Bekannte. Aber für die fremden Sprachen, die sich erst allmälig mit der Muttersprache compliciren, ist Apperception und Einschaltung erst dann möglich, wann schon einige Kenntniss derselben erlangt ist; und die Kenntniss muss bedeutend wachsen, bevor auf frei steigende Vorstellungen darf gerechnet werden. Belastet man nun die gehobenen Vorstellungen durch neue, — vollends durch blosse Fortsetzung, — so ist kein Wunder, wenn ein unbrauchbares Chaos herauskommt.

Ohne Zweifel ist dies der Grund, weshalb die Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik *ex usu* zu lehren, wie man im fremden Lande die dortige Sprache leicht lernt, fehlschlagen mussten. Wer in Frankreich französisch lernt, der hat Personen und Handlungen vor Augen; er erräth leicht, was ihn angeht; diese Apperception geschieht gewiss durch frei steigende Vorstellungen, mit denen sich die Sprache complicirt; und bald wird die Sprache selbst zur Apperception und zum Einschreiten bereit sein. Hingegen der alten Sprache müssen erst grammatische Stützpuncte gegeben werden, hauptsächlich Flexionszeichen, Pronomina und Partikeln. Nur wolle man nicht gleich Anfangs die Grammatik selbst in Masse anrücken lassen, als ob sie keiner Stützpuncte bedürfte. Langer Gebrauch des Nöthigsten muss voran gehn. Am schlechtesten aber wäre Anfangs ein cursorisches Lesen, ein Fortsetzen ohne Bevestigung.

Dennoch giebt es eine Bedingung, unter welcher selbst solches Lesen guten Erfolg hat, nämlich lebhaftes Interesse für den Inhalt.

§. 130. Wenn die Gedanken des Lesers den Worten voran eilen, und meistens den Sinn treffen, so geschieht die verlangte Apperception durch frei steigende Vorstellungen sammt der Einschaltung dessen, was nicht errathen war. Dies setzt aber ein sehr günstiges Verhältniss des Buchs zum Leser voraus. Daher müssen beim Sprachunterricht die Bücher sehr sorgfältig gewählt, und ihrem Inhalte nach erklärt werden.

Diese Arbeit darf nicht unter dem Grammatischen leiden; wohl aber muss vom Grammatischen, soviel nöthig; theils vorangehn, theils beim Lesen ergänzt, theils bei passenden Ruhepuncten eingeschaltet, und mehr und mehr eingeübt werden. Schriftliche Uebungen haben eine andre Stelle, und andern Bezug auf die Grammatik.

Das Interesse am Schriftsteller hängt sehr von historischer Vorbereitung ab; der Zusammenhang der Philologie mit den sogenannten Realien ist in dieser Beziehung nicht zu verkennen.

ACHTES CAPITEL.

Vom Lehrplan im allgemeinen.

§. 131. Wo vielerlei Veranstaltungen zu Einem Zwecke wirken sollen, viele Hindernisse zu überwinden, höhere, gleichgestellte, untergeordnete Personen zu berücksichtigen sind, da ist es immer schwer, den Zweck selbst als ein unverrücktes Ziel vest im Auge zu behalten. Beim Unterricht kommt hiezu der Umstand, dass kein einzelner Lehrer ihn vollständig ertheilen kann, dass also nothwendig mehrere gegenseitig auf einander rechnen müssen. Eben deshalb aber ist bei aller Verschiedenheit, welche die Lehrpläne nach den Umständen annehmen, der allgemeine Zweck, nämlich vielseitiges, möglichst gleichschwebendes, wohl verbundenes Interesse, — diese eigentliche Entwickelung der Geisteskraft, — hervorzuheben als dasjenige, worauf alle Einzelnheiten des Verfahrens sich beziehen sollen.

§. 132. Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr *Zeit* verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, dass der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht bloss wegen der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern — was hier der nächste Grund ist — weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu erhalten, an der Unaufgelegtheit scheitert, die aus zu langem Sitzen, ja schon aus zu starker geistiger Anspannung entsteht. Die willkürliche Aufmerksamkeit genügt dem Unterricht nicht, wenn sie auch durch die Disciplin kann erlangt werden. — Dringend nothwendig ist jeder Schule nicht bloss ein Local mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freier Platz zur Erholung; dringend nothwendig, dass nach jeder Lehrstunde eine Pause, nach den ersten zwei Erlaubniss zur Bewegung im Freien, und nach der dritten, falls noch eine vierte folgen soll, wiederum dieselbe Erlaubniss ertheilt werde. Noch dringender ist, dass die Schüler nicht durch aufgegebene häusliche Arbeiten um die nöthige Erholungszeit gebracht werden. Wer die, vielleicht zweifelhafte, häusliche Aufsicht durch Ueberhäufung mit Aufgaben entbehrlicher zu machen gedenkt, setzt ein gewisses und allgemeines Uebel an die Stelle des ungewissen und partialen.

Sehr bittere Klagen sind in neuerer Zeit aus Vernachlässigung solcher Vorsicht entstanden; sie werden aus ähnlichen

Gründen sich immer wiederholen; sie sind durch anstrengende gymnastische Uebungen nicht zu heben; sie setzen den Unterricht in Gefahr, Beschränkungen zu erleiden, bei denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann.

§. 133. Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies, und zwei Stunden für jenes, jede durch zwei oder drei Tage von der andern getrennt, — sind eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann. *Wenn* der Lehrer das erträgt, so muss freilich der Schüler es wohl auch erträglich finden.

Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man muss oft kürzere Zeiträume ansetzen.

Die Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach den Namen ihrer Fächer getrennt werden. Wer z. B. eigne Stunden für griechische und römische Alterthümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehrstunden für Lesung alter Auctoren, eigne für Encyklopädie der Wissenschaften noch neben dem deutschen Unterricht in der obersten Klasse, eigne für analytische Geometrie noch neben der Algebra ansetzen wollte, der würde zerreissen, wo er verbinden soll, und die Zeit zersplittern.

Zeitersparung beruht auf bessern Methoden, auf Uebung im Vortrage und Geschick zum Repetiren.

§. 134. Es kann viel Werth haben, wenn heranwachsende junge Leute Manches für sich lesen und treiben; sie entwickeln sich nach ihrer Eigenthümlichkeit, indem sie nach eigner Wahl thun was ihnen zusagt. Aber bedenklich ist, darüber Bericht in der Schule zu fordern. Mittelmässige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht passt; und das Viellesen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun. Die Breite der Gelehrsamkeit ist nicht einerlei mit der Tiefe, und kann diese nicht ersetzen. Mancher übt schöne Künste statt zu lesen. Einige müssen frühzeitig Unterricht ertheilen, um leben zu können. Alsdann lernen sie beim Lehren.

Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muss der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlectüre zu stützen.

§. 135. Von Anfang bis zu Ende soll der Lehrplan die sämmtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich berücksich-

tigen. Das empirische Interesse tritt zwar überall am leichtesten hervor. Aber der Religionsunterricht ernährt stets die theilnehmenden Interessen; darin muss ihn der historische Unterricht sowohl als der philologische unterstützen; die ästhetische Bildung beruht Anfangs auf den Stunden im Deutschen; wünschenswerth ist daneben Unterricht im Singen, welches zugleich dem Körper wohlthun kann; später wirken die alten Schriftsteller mit. Uebung im Denken gewährt theils der analytische, theils der grammatische, theils der mathematische Unterricht; gegen das Ende auch der historische, indem er einen pragmatischen Charakter annimmt. Zusammenwirkungen dieser Art sind überall zu erstreben; die Schriftsteller müssen danach gewählt und in der Erklärung behandelt werden.

DRITTER ABSCHNITT.

ZUCHT.

ERSTES CAPITEL.

Vom Verhältniss der Zucht zur Regierung und zum Unterricht.

§. 136. Die Zucht schaut in die *Zukunft* des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung, und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mässigt die Regierung, die sonst durch grössere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme. Sie mässigt selbst den Unterricht auf den Fall, dass seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden, und erleichtert sie.

Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen; wo möglich nichts anderes als eine freundliche Behandlung. Darin liegt die Zugänglichkeit des Mannes für die Wünsche und Reden des Zöglings, der unter fremden Menschen im Erzieher (und in der für Erziehung sorgenden Familie) seinen Stützpunct findet. Aber die Zucht tritt wirksam hervor, wo Hülfe nöthig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst, welche die auf ihn gerichtete Hoffnung vereiteln könnten.

§. 137. Schickliches Betragen verlangt die Zucht; natürlichen Frohsinn begünstigt sie; beides in wiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehn, vereinigen lässt. Immer soll der Zögling den Gegenstand, womit er beschäftigt ist, im Auge behalten; es wäre schlimm, wenn ein Bestreben, Sich zu produciren, oder Sich zu belustigen, das Uebergewicht bekäme und die Arbeit vergessen machte.

Der gute Erzieher wird sich gern dem Zöglinge persönlich angenehm machen, wenn dieser nicht das Gegentheil verschuldet. So mildert sich das Lästige der Aufsicht. Sanfte Worte verhüten, wo es irgend sein kann, jede härtere Maassregel.

§. 138. Nicht gleichgültig sieht der Erzieher den Fortschritten zu, welche dem Unterricht entsprechen; seine persönliche Theilnahme, — oder Besorgniss, wirkt sehr stark mit dem Interesse zusammen, welches beim Lernen mehr oder minder erwacht ist, — aber wenn es fehlt, oder gar in Widerwillen übergegangen ist, durch keine Zucht kann ersetzt werden.

§. 139. Den guten Willen des Zöglings kann die Zucht eben so wenig immer voraussetzen, als das Interesse beim Lernen. Das aber muss sie voraussetzen, dass die Regierung nicht für schwach, der Unterricht nicht für schlecht gehalten werde. Liegt hierin ein Fehler, so muss er da wo er liegt, gebessert werden. Glaubt die Jugend thun und lassen zu können, was sie will, glaubt sie wegen mangelnder Fortschritte den Lehrer anklagen zu dürfen: dann ist kein persönliches Benehmen von Erfolg; und vergebliche Versuche machen das Uebel schlimmer.

§. 140. In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, dass sie sich kaum davon unterscheiden lässt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind, und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besondern Sorge theilhaft wird. In andern Fällen trennt sich die Zucht weiter als nöthig von der Regierung; so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält, und dem Hauslehrer innerhalb vester Grenzen die Zucht überlässt. Jedenfalls müssen Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse was er thut, und bemerke was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist

nöthig, zu beobachten, um das, was sich thun lässt, nicht zu versäumen.

ZWEITES CAPITEL.

Zweck der Zucht.

§. 141. Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: *vervollkommne dich*, seine Bestimmmung erhielt (§. 17, 64, 65), muss dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefasst werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort *Sittlichkeit* aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Vestigkeit übergeht (§. 4): so muss auch die Annäherung zur Tugend in einer Bevestigung bestehn. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt; und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich bevestigt. Beides zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: *Charakterstärke der Sittlichkeit.*

§. 142. Sowohl im Charakter als im Sittlichen ist Mancherlei zu unterscheiden, wovon weiterhin. Vorläufig ist daran zu erinnern, dass die Bestimmtheit des Willens, welche man Charakter nennt, nicht bloss auf dem Wollen, sondern auch auf dem Nichtwollen beruhet. Dieses Nichtwollen ist theils mangelndes Wollen, theils ein verneinendes, zurückstossendes Wollen, ein Ausschliessen. Bei strenger Regierung, welche Allem, was verführen könnte, den Zutritt sperrt, ergiebt sich eher ein mangelndes Wollen, als eine bleibende Bestimmtheit; hört die die Erziehung auf, so kommen die gefürchteten Gelegenheiten, und der Zögling kann sich bis zur Unkenntlichkeit schnell verändern. Die Aufgabe der Zucht muss so gedacht werden, dass sie Beides, Wollen und Ausschliessen, umfasse.

DRITTES CAPITEL.

Unterschiede im Charakter.

§. 143. Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschiedenen Vorstellungsmassen; daher die Mühe, das mannigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen.

Die verschiedenen Vorstellungsmassen treten nicht bloss abwechselnd ins Bewusstsein, sondern es kann auch eine gegen die andre in das Verhältniss der Apperception treten. Es giebt ein appercipirendes Merken nicht bloss für Wahrnehmungen von aussen (§. 77), sondern auch in der innern Wahrnehmung. Die Apperception ist aber selten oder niemals blosses Wahrnehmen, sondern eine Vorstellungsmasse greift bestimmend ein in die andre. Weil nun in jeder Vorstellungsmasse ein Wollen liegen kann, so geschieht es, dass vielfältig ein Wollen das andre will oder nicht will. Indem ferner der Mensch vorzugsweise in seinem Wollen Sich findet, befiehlt er sich selbst, beschliesst über sich selbst; versucht, sich selbst zu beherrschen. In solchen Versuchen macht er mehr und mehr sich selbst zum Object seiner Beobachtung. Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den *objectiven Theil des Charakters*. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muss zum Unterschiede von jenem, *der subjective Theil des Charakters* heissen.

Dieser zweite Theil kann erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung gelangen, allein die Anfänge fallen schon ins Knabenalter, und sie pflegen im Jünglinge schnell wachsend hervorzutreten, jedoch verschieden an Art und Stärke bei verschiedenen Individuen.

§. 144. Bei der grossen Mannigfaltigkeit dessen, was im objectiven Theile enthalten sein kann, dient zur Uebersicht die Abtheilung dessen, was der Zögling *duldet* oder nicht leicht duldet, zu *haben* verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder nicht gern *treiben* mag. Bald hat die eine bald die andre dieser Klassen ein Uebergewicht; alsdann muss sich zwar das Uebrige danach fügen und beschränken, allein diese Beschränkung ist nicht immer leicht. Daher gelangt schon der objective Theil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst.

§. 145. Im subjectiven Theil des Charakters bilden sich bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmälig allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen, unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumuthungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet.

Diese Zumuthungen fallen grossentheils ins Gebiet der Klugheit; also der Vorsicht und Zurückhaltung, oder auch der Thätigkeit, um durch geeignete Mittel zum Zweck zu kommen. Der Knabe will klüger sein als das Kind; der Jüngling klüger als beide. Auf diese Weise sucht der Mensch sich selbst zu übersteigen.

§. 146. Nicht immer ist dies Uebersteigen heilsam für das Sittliche. Vielmehr erwächst dem Erzieher die doppelte Aufgabe: theils das Objective, theils das Subjective des Charakters zu beobachten und zu lenken. Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affecten; zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sei, und wie er zu räsonniren pflege.

§. 147. Im allgemeinen kann man es als vortheilhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Wollen gleich bleibt, und nicht von Launen und Einfällen getrieben wird. Eine solche Gleichförmigkeit, die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck: *Gedächtniss des Willens*, bezeichnen.

Besitzt das Individuum diesen natürlichen Vorzug, so gelangt der objective Theil des Charakters leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Der Zögling weiss dann, dass unter dem Mancherlei des Duldens, Habens, Treibens, eins dem andern Beschränkungen auferlegt, — dass man nicht selten *dulden* muss, um Beliebiges *haben* und *treiben* zu können, dass Beschäftigungen, die einer gern *treibt*, nicht immer zu demjenigen Gewinn führen, den er *haben* möchte u. dgl. m. Ist dem Zöglinge dies klar genug, so kommt er bald dahin, sich zu sagen, woran ihm mehr oder weniger gelegen sei; er wählt, und die *Wahl* ist grossentheils bestimmend für den Charakter; zunächst für den objectiven Theil desselben.

Kommt der subjective Theil des Charakters zur Reife, so entstehn nach einander Vorsätze, Maximen, *Grundsätze*. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, *Motive* zusammen.

Diese Motive gelten zu machen, wird oft *Kampf* kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Theile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muss in beiden liegen; sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.

VIERTES CAPITEL.

Unterschiede im Sittlichen.

§. 148. Lebhafte und zugleich wohlwollende Zöglinge findet man oft; vom Standpuncte der Ideen der *Vollkommenheit* und des *Wohlwollens* betrachtet, machen sie alsdann, zunächst wenigstens, keine Sorge. Bei vester Regierung bringt man sie auch leicht dahin, die Regel: *quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris,* sich einzuprägen; hiemit findet sich leicht das nöthige Nachgeben im Streit, und um so mehr die Behutsamkeit, nicht Streit zu erheben. So machen sie auch, in Ansehung der *Billigkeit* und des *Rechts*, keine Sorge. Im Laufe der Jahre kömmt die Besonnenheit hinzu, welche die Grundlage der richtigen Selbstbeherrschung abgiebt; sie nähern sich der *innern Freiheit*. Hiemit ist bei einander, was den einfachen praktischen Ideen gemäss zur Sittlichkeit gehört.

Aber nicht immer, nicht bei Allen, ist und bleibt es so bei einander. Neben jenen löblichen Zügen bemerkt man oft andre entgegengesetzte; es zeigt sich, dass diese nicht ausgeschlossen waren, und dass jene den Charakter nicht bestimmten.

§. 149. Um das Schlechte auszuschliessen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objectiven Theile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjectiven Theile angehören.

Diese erfodern zuerst jene ästhetische *Beurtheilung*, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Fehlt es dieser Beurtheilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüthe des Zöglings; sie sind dann nicht viel mehr als gelernte Worte.

Ist dagegen die ästhetische Beurtheilung des Willens mit dem gesammten Interesse verwebt, welches aus Erfahrung, Umgang, und Unterricht hervorgeht: so erzeugt sie eine *Wärme* fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge; welche nicht bloss auf alle Bestrebungen des Zöglings, sondern auch darauf einwirkt, wie er sich aneignet, was ihm Lehre und Leben ferner darbieten.

§. 150. Um alsdann die sittlichen *Entschliessungen* vester zu stellen, dient noch die logische Cultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben, und deren fortwährender Ge-

brauch im Laufe des Lebens. Hiemit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen.

Daraus ist einleuchtend, dass die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann.

FÜNFTES CAPITEL.

Hülfsmittel der Zucht.

§. 151. Die Zucht ist zwar weit entfernt, durchgehends zu hindern und beschwerlich zu fallen; noch weiter davon, eine fremde Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zöglinge einimpfen zu wollen. Dennoch muss sie bald versagen bald gewähren; so dass der Zögling durch sie weit abhängiger wird, als ihn die blosse Regierung machen würde. Denn die Regierung kann auf einigen Vorschriften sehr strenge halten, und doch übrigens den Knaben sich selbst überlassen; dies aber ist eine Sorglosigkeit, der sich die Zucht selten hingeben darf. Nur ein sehr vest begründetes Vertrauen zu dem Zöglinge würde dazu berechtigen.

Der aufmerksame Erzieher lässt, selbst ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit spüren; dies genügt oft; zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zuviel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will; während die kleinsten Zeichen des Beifalls ihnen nicht entgehn. Es ist wichtig, diese Empfindlichkeit zu schonen.

§. 152. Allgemeiner zeigt sich die Empfindlichkeit in Ansehung der Freiheit oder Beschränkung. Dieser Punct ist zugleich für Charakterbildung von der grössten unmittelbaren Wichtigkeit, wenn die gegebene Freiheit zum überlegten und gelingenden Handeln benutzt wird. Denn aus dem Gelingen entspringt die Zuversicht des Wollens, wodurch Begierde zum Entschluss reift. Darf man ein richtiges Handeln erwarten, so muss dazu Freiheit gegeben werden; im Gegenfalle ist es gefährlich, wenn ein lebhaftes Bewusstsein der Selbstthätigkeit früh eintritt. Tiefer unten mehr hievon!

§. 152. Muss man oft tadeln und beschränken, so wird grossentheils die Empfindlichkeit abgestumpft, doch mehr ge-

gen die Worte als gegen die Einschränkungen. In den Worten kann man die Form wechseln; was aber das Erlauben und Verbieten anlangt, so muss darin nach Möglichkeit eine bleibende Regel fühlbar sein, wäre es auch nur die, einerlei Erlaubniss wöchentlich oder monatlich nicht öfter als gemäss einer angenommenen Gewohnheit zu geben. Ungleichheit ohne offenbare Gründe erscheint als Willkür und Laune; veste Schranken werden leichter ertragen.

§. 153. Am mindesten wird die Empfindlichkeit gereizt durch das blosse Anhalten, durch tägliches Erinnern, Rufen zu bestimmter Stunde, ohne dabei einen Vorwurf auszusprechen. Es giebt eine Menge von Kleinigkeiten des täglichen Lebens, in denen Ordnnng herrschen muss; diesen mehr Wichtigkeit beizulegen als sie haben, ist nicht rathsam; scharfer Tadel soll nicht leicht an geringfügige Nachlässigkeiten verschwendet werden; man bedarf seiner für wichtige Dinge. Aber die Regel muss beobachtet werden; kleine Strafen, die nicht persönlich verletzen (z. B. geringe Geldbussen in Pfennigen) passen hiebei besser als harte Worte.

§. 154. Hiemit hängen Gewöhnungen solcher Art zusammen, welche auf ein Ertragen und Entbehren ohne Murren, selbst auf Abhärtung hinauslaufen. Dabei ist nicht bloss zu vermeiden was die Empfindlichkeit aufregen könnte, sondern es muss auch für gute Laune, für heitern Scherz die freie Aeusserung gestattet werden.

§. 155. Das Verwöhnen durch häufigen, unnöthigen Genuss, durch viele künstlich veranstaltete Vergnügungen, die nicht zugleich etwas von Arbeit und Uebung in sich schliessen, ist schon deshalb nachtheilig, weil die Abstumpfung der Empfindlichkeit, welche daraus entsteht, eine Menge kleiner Hülfsmittel der Zucht erschöpft, von denen man bei nicht verwöhnten Kindern Gebrauch machen kann. Denn es bedarf nur wenig, um sie auf mannigfaltige Art zu erfreuen, wenn grosse Mässigkeit die tägliche Gewohnheit ist; aber man muss auch eine Art von Sparsamkeit beobachten, um mit Wenigem viel auszurichten. Insbesondre dürfen unschädliche Spiele der Jugend nicht voreilig durch Foderungen eines gesetzten Betragens verleidet werden. Der Ehrgeiz treibt sie nur zu früh, nicht mehr Kinder scheinen zu wollen.

§. 156. Der gute Erzieher wird schon in Kleinigkeiten auf-

merksam sein, die in seiner kleinen Welt wichtig genug werden können; mehr aber liegt an dem *Verhältniss* dessen, was zusammenwirkt.

1) Verhältniss zwischen Thätigkeit und Ruhe. Die Kräfte müssen zu thun haben, aber sie sollen dabei gedeihen und sich nicht erschöpfen. Zuweilen muss die Jugend aus eigner Erfahrung sich überzeugen, wieviel man durch Anstrengung vermag: aber starke Proben dieser Art dürfen nie zur *Regel* werden.

2) Verhältniss zwischen dem was drückt und hebt. Hier soll wo möglich Gleichgewicht sein. Was von selbst steigt, braucht nicht gehoben zu werden; aber wenn im Ganzen der Zucht und in längerer Zeit der Tadel merklich die Ermunterung überwiegt, so verliert er an Wirkung; er verstimmt oft mehr als er nützt.

3) Verhältniss zwischen Beschränkung und Freiheit. Umgebung und Umgang sollen geschützt sein gegen das was in Versuchung führt; aber die Umgebung muss weit und reich genug sein, um wenig Sehnsucht nach dem was draussen ist, aufkommen zu lassen.

§. 157. Von zweifelhafter Wirkung sind diejenigen Hülfsmittel der Zucht, bei welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann. Unter diesen giebt es einige, die man gleichwohl Ursach hat zu versuchen, mit dem Vorbehalt, ihre Wirkung zu beobachten. Insbesondere gehören hieher die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden. Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuss; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie; wer unmässig war, bekommt bittere Arznei; wer geplaudert hat, wird entfernt, wo gesprochen wird was nicht jeder hören soll u. dergl. m. Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen. Ob mehr oder weniger, weiss man oft nicht vorher; jedenfalls kann eine nützliche Erinnerung davon übrig bleiben.

§. 158. Manchmal kommt es darauf an, etwas, das in ein falsches Geleise gerathen war, herauszuschaffen. Dazu dient eine plötzliche Unterbrechung, indem man etwas Neues eintreten lässt. So bei Beschäftigungen, die nur schleppend und mit Unlust fortgesetzt wurden.

Zuweilen sieht man bei kräftigen Zöglingen ein sehr tadelhaftes Betragen, welches bei Ermahnungen und Strafen fort-

dauert, oder die Gestalt wechselt, und doch seinen wesentlichen Grund nur in einer leicht zu hebenden Verstimmung hat. Ein unerwartetes kleines Geschenk, eine ungewohnte Aufmerksamkeit hilft dann wohl der Verschlossenheit des Zöglings ab, und man findet was zu thun ist, wenn man den Grund des Uebels erblickt.

§. 159. Bei denen, die körperlich schwach sind, ist sehr sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache. Die Güte darf nur nicht in schwache Nachsicht ausarten; genaue Aufsicht muss die Stelle jeder harten Behandlung vertreten.

SECHSTES CAPITEL.

Verfahren der Zucht im allgemeinen.

§. 160. Die Unterschiede im Charakter und im Sittlichen (**§. 143—150**) geben hier den Faden der Betrachtung. Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, dass im Ganzen das Gemüth ruhig und klar sei; sie soll es theilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Diese kurzen Ausdrücke werden durch Vergleichung jener oben entwickelten Begriffe eine bestimmtere Bedeutung bekommen.

§. 161. *Erstlich.* Was die haltende Zucht bedeute, ergiebt sich zunächst aus dem oben erwähnten Gedächtnisse des Willens (**§. 147**), wovon der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt, das Gegentheil ist. Denn der Leichtsinnige gedenkt nicht dessen was er wollte. Er bedarf, durch die Zucht gehalten zu werden. Nähere Bestimmungen dieses Haltens sind Abhalten und Anhalten.

Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht aber ist die Regierung, und der von ihr bewirkte Gehorsam. Hieraus ergiebt sich, dass der Zögling, *wenn* man befehlen wollte, nicht wagen würde sich zu widersetzen. Man befiehlt aber selten, und nur im Nothfall; geschähe es häufig, so würde der Zögling sich nicht entwickeln können; geschähe es bei heranwachsenden Zöglingen ohne offenbare und dringende Gründe, so würde der Gehorsam nicht mehr lange fortdauern. Während

des Zeitverlaufs nun, in welchem die Regierung sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, dass er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muss die haltende Zucht bewirken.

Auch der im allgemeinen gehorsame Zögling aber folgt nicht jedem, nicht unter allen Umständen, nicht immer ganz, schnell, ohne Widerspruch; folgt er einmal nicht auf sanfte Worte, dann noch weniger auf rauhe Behandlung. Nun muss zwar der Erzieher wissen, welchen Rückhalt er hat, — der Vater muss mit sich einig darüber sein, wie weit er im Nothfall in Zwangsmitteln gehen würde; der Hauslehrer, welche Stütze er an den Eltern hat, der Schulmann, wie weit er von der höhern Behörde gehalten wird. Allein hiebei wird die Zucht auf die Regierung zurückgewiesen; dies ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Unangenehme Fälle, in welchen es sich nicht vermeiden lässt, sind allermeistens solche, da schon seit längerer Zeit allmälig eine schwache Nachsicht zur Verwilderung Anlass gegeben hatte; diese Fälle sind hier bei Seite gesetzt; und das kann um so mehr geschehn, da selbst der Trotz, wenn noch nicht alle Bande gelöset sind, und wenn ihm vester Ernst ohne Uebereilung gegenüber steht, bald verschwindet, und der Reue Platz macht.

§. 162. Soll nun die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft haben, den mangelhaften Gehorsam so weit nöthig zu ergänzen, so muss zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt sein, dass er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze, und etwas zu verlieren habe. Dies erreicht der Erzieher in dem Maasse, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. Er muss geben, um nehmen zu können. Findet er nöthig, dem Zöglinge eine andre Richtung zu ertheilen, so darf er dies Unternehmen nicht für leichter halten als es ist; er muss langsam vorschreiten.

Das erste Geschäft der Charakterbildung beschreibt Niemeyer mit folgenden trefflichen Worten:

„Das erste Studium richte der Erzieher auf das *entschiedene* „*Gute*, was in dem natürlichen Charakter dessen liegt, den er „erziehen soll. Dies zu *erhalten*, zu bevestigen, zur Tugend „zu erheben, und gegen alle Gefahr zu schützen, sei sein un„ablässiges Bestreben. Dies muss gleichsam den Ton seiner

„ganzen Erziehungsmethode stimmen. Auch bei dem schon „verzogenen und verdorbenen Zögling achte er darauf, und „suche es, wenn auch schon mancherlei Unkraut daneben auf„geschossen wäre, hervorzuziehn. Denn von diesem Puncte „muss die fernere moralische Ausbildung ausgehn."

Diese Stelle kann schon hier Platz finden, obgleich sie eigentlich erst zur moralischen Erziehung gehört. Fühlt der Zögling, dass man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt: so wird er um desto folgsamer sein, je mehr Gedächtniss des Willens in ihm ist; und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen.

§. 163. Je weniger aber der Zögling seines eignen Wollens eingedenk ist, um desto schwerer wird die haltende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unterschied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinn.

Es kann Fälle geben, wo der Ungestüm des Zöglings den Erzieher zu einer Art von Kampf herausfodert. Anstatt sich darauf einzulassen, wird ruhiges Abweisen, Zuschauen, Warten bis Ermüdung eintritt, meistens im Anfange hinreichen. Verlegenheiten, welche ein solcher Zögling sich selbst bereitet, werden Anlass geben, ihn zu beschämen; alsdann wird sich finden, ob er zu einem gleichförmigen Betragen zu bringen ist. Zuweilen lässt sich bei Einzelnen auf solche Weise selbst der Mangel der Regierung ersetzen; doch schwerlich jemals bei Vielen, wenn die Wildheit schon zur Unsitte geführt hat.

§. 164. Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt, ist ein Uebel der individuellen Anlage, und lässt keine radicale Heilung zu; wenn er gleich in spätern Jahren, vielfach gewarnt und gegen äussere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nöthiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Uebels vermieden, oder doch gemindert werden. Denn fängt der Leichtsinnige erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiss, und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muss die Zucht zuvorkommen. In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, muss sie den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muss sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schwei-

fen muss sie eine äusserliche Vestigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder gar nicht, oder doch nicht gleich, hervorbringen kann.

Hieher gehört, dass man mit Kindern nicht räsonniren soll. „Vor dem zu häufigen Räsonniren kann ich nicht laut, nicht „stark genug warnen," sagt Karoline Rudolphi; und Schwarz, der diese Stelle anführt,* fügt hinzu: „schon das einmalige ist „zu häufig." Niemeyer, indem er von den Ausartungen zu grosser Lebhaftigkeit spricht, und den Leichtsinn zeichnet, „der unachtsam macht, keine Rücksicht auf die Folgen nimmt, „und zur Unbesonnenheit verleitet," führt fort: „dies alles sind „keine Fehler des Herzens, aber es sind doch Fehler, welche „abgelegt werden müssen; wozu *Gewöhnung* beinahe das ein„zige sichere Erziehungsmittel ist, das nur dann durch weise „gewählte positive Strafen unterstützt werden muss, wenn man „anfängt, Mangel an gutem Willen zu bemerken, oder wenn „sie schon einen hohen Grad erreicht haben." Er empfiehlt weiter, man solle darauf bestehen, dass *auf der Stelle geändert* werde, was zu ändern ist, indem unbestimmte Erinnerungen nichts fruchten.

Damit ist nun zwar die Sache nicht abgethan; aber wir reden hier noch von der *haltenden* Zucht; und wahr ist, dass man nicht Räsonnement an die Stelle der Gewöhnung setzen darf.

§. 165. Während nun bei den Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist, als das Anhalten, — denn letzteres gelingt wenigstens theilweise leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bei trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer Bequemlichkeit stören muss. Hier ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung das Erste; und leichtere Beschäftigung muss genügen, wo schwierige Aufgaben des Lernens noch nicht durchdringen können. Hängt Trägheit mit körperlicher Abspannung zusammen, so lässt sich von der Gesundheitspflege und von zunehmenden Jahren Besseres hoffen.

Ueberall gilt die Regel: die Aufgaben dürfen nicht die Kräfte übersteigen, und nicht zu lang sein; aber das Angefangene muss fertig werden; wenigstens dürfen die Zöglinge es nicht willkürlich liegen lassen, es muss in ihren Augen ein, wenn auch nur kleines, Ganze bilden.

---

* Schwarz, Erziehungslehre II, S. 443.

§. 166. Dass die haltende Zucht sich auf die eigne Haltung des Erziehers gründet, — auf Gleichförmigkeit seines Betragens, braucht kaum gesagt zu werden; diese Gleichförmigkeit muss aber auch den Kindern deutlich vor Augen stehn. Insbesondere darf er nicht die Klage veranlassen: man wisse nicht, wie man es ihm recht machen solle; er sei unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, so ist seine jedesmalige Laune das Erste, was die Zöglinge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mittheilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge suchen den vesten Punct, der sie halten soll, zu bewegen; und das mindeste Gelingen ernährt ausschweifende Hoffnungen. Alsdann verliert sich die Nachwirkung der frühern Regierung; und aus erneuerten strengen Maassregeln entsteht eine Kette von Uebeln.

§. 167. *Zweitens.* Die Zucht soll bestimmend wirken; sie soll veranlassen, dass der Zögling *wähle* (§. 147). Hieher gehört die obige Unterscheidung dessen, was man dulden, haben, treiben wolle; also auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Lassens (§. 157); denn ohne Rücksicht auf diese Folgen kann jenes mannigfaltige Wollen nicht in Uebereinstimmung gebracht werden. Vor allem ist nun zu bemerken, dass der Erzieher nicht etwan im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es ist des letztern eigner Charakter, welcher zur Bestimmtheit gelangen soll. Güter und Uebel müssen dem Zöglinge aus eigner Erfahrung — zum Theil, und doch nur zum kleinsten Theil, — bekannt werden. Dass die Flamme brennt, die Nadel sticht, das Fallen und Stossen schmerzt, muss schon das kleine Kind fühlen; Aehnliches gilt weiterhin, nur nicht bis an die Grenze ernstlicher Gefahr. Sondern darauf kommt es an, dass in Folge der wirklich gemachten Erfahrungen, indem sie die Warnungen des Erziehers bestätigen, der Zögling den andern Warnungen *glaube*, ohne auf Bestätigung zu warten.

§. 168. Was erfreut und verletzt, entspringt so vielfach aus geselligen Verhältnissen, dass der Zögling in solchen heranwachsen muss, um seine natürliche Stellung unter Mehrern einigermaassen kennen zu lernen. Auf der einen Seite meldet sich nun die Sorge, schlechtes Beispiel und Rohheit zu verhüten; auf der andern Seite darf doch der Umgang nicht so ängstlich gewählt sein, als ob dem Zögling das Gefühl des Drucks

sollte erspart werden, welcher sich in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen erzeugt. Allzugrosse Nachgiebigkeit der Gespielen in der Jugend bringt Täuschungen über die wahren Lebensverhältnisse hervor.

Ferner muss Geselligkeit mit Zurückgezogenheit wechseln. Der Strom des geselligen Lebens soll nicht fortreissen, und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe schon, vollends der Jüngling, soll auch lernen allein sein, und seine Zeit gehörig ausfüllen.

§. 169. Indem der Zögling sich abwechselnd unter seines Gleichen und unter Erwachsenen bewegt, lernt er verschiedenartige Ehrenpuncte kennen. Diese theils zu verbinden, theils gehörig unterzuordnen, kann der Zucht nach den Umständen schwerer oder leichter werden, je nachdem die Schätzung der rohen Kraft einerseits, die Foderung der feinen Sitte und die Beachtung der Talente und Kenntnisse andererseits, weiter oder minder weit von einander abstehn. Die Hauptsache ist, dass man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke. Gewöhnlich aber haben diejenigen, welche sich für die Fortschritte des Zöglings interessiren, Ursache, sich selbst vor der Täuschung übergrosser Hoffnungen zu hüten. Solchen nachgebend werden sie unwillkürlich Schmeichler; und treiben den Knaben, vollends den Jüngling, über den Punct hinaus, auf welchem er sich halten kann. Dann folgen später bittere Erfahrungen.

§. 170. Etwas langsamer als das natürliche Ehrgefühl entwickelt sich die Beachtung des Werths der Dinge in Bezug auf gewöhnliche Lebensbedürfnisse. Besonders weiss die frühere Jugend selten mit dem Gelde umzugehn; der Knabe erliegt den Täuschungen, anstatt: Entweder dies Oder jenes, was für eine bestimmte Summe Geldes zu haben ist, zu setzen: dies Und jenes. Er muss auch hierin Erfahrungen im Kleinen machen; und nicht bloss in Ansehung des Geldes, sondern auch der Sachen, durch Entbehrung das Verlorne schätzen lernen. Gegen kleinlichen Geiz hat man selten nöthig die Jugend zu warnen; öfter jedoch nimmt sie etwas vom Hörensagen an; und es kann begegnen, dass einer aus Nachahmung geizt, aus eignem Triebe verschwendet. Wenn solche Uebel nicht dem Ehrgefühl weichen, so fallen sie der moralischen Bildung anheim.

§. 171. Hat nun der Zögling erfahren, welchen Druck er unter andern Menschen dulden muss oder nicht zu dulden braucht, und was er an Ehre, an Sachen, an Geniessungen haben kann oder entbehren muss; so kommt es darauf an, wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Dass hierin vielfach Eins das Andre möglich macht, bedingt, beschränkt, merkt der Besonnene bald von selbst, dem Leichtsinnigen aber prägt es sich nicht hinreichend ein; alsdann soll der Erzieher dem Einprägen nachhelfen, weil ohne veste Besinnung hieran der Mensch charakterlos bleibt.

Allein oftmals ist ein Mangel an Vestigkeit sogar erwünscht; dann nämlich, wenn die geistigen Interessen, welche der Unterricht wecken soll, und wenn die sittliche, wenn die religiöse Bildung noch zurückgeblieben sind. Der objective Theil des Charakters (§. 143) darf sich nicht zu schnell abschliessen; und sehr oft liegt von dem Werthe der Zucht ein grosser Theil darin, dies Abschliessen zu verzögern. Dazu dient der Druck, in welchem der Zögling gehalten wird; die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäss giebt; insbesondre die Versagung der Freiheit zum Handeln ohne Erlaubniss und nach eignem Belieben (§. 152). Die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse (§. 149) verspätet sich oft, oder bleibt schwach im Verhältnisse zu dem Eindrucke der zuvor erwähnten Erfahrungen; dann fehlt auch die sittliche Wärme; und man würde zwar Charakterbildung, aber eine schlechte erlangen, wenn man den jungen Menschen frei gehn liesse. Eher ist zu begünstigen, dass jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.

§. 172. *Drittens.* Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjective Theil des Charakters (§. 143) anfängt sich zu zeigen; gewöhnlich im spätern Knabenalter. In der frühern Zeit gilt die Regel, nicht mit den Kindern zu räsonniren (§. 164); nämlich so lange als man noch mit dieser Regel auskommt. Das hört aber auf, wenn der Zögling für sich selbst räsonnirt, und zwar in so gutem Zusammenhange, dass seine Gedanken nicht mehr als flüchtige Einfälle kommen und verschwinden, sondern Dauer und Haltung gewinnen. Solches Räsonniren darf nicht sich selbst überlassen bleiben; es lässt sich auch nicht durch Machtsprüche zurücktreiben, sondern der Erzieher muss räson-

nirend darauf eingehn, und einer weitern falschen Entwickelung zuvorkommen.

Die Neigung, Regeln vestzustellen, sieht man schon in den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu thun sei; nur werden die Imperative schlecht befolgt, und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen, aber sie können nicht viel bedeuten, so lange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ist's, wenn sie Bestand gewinnen, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden, und hiemit Anspruch machen, auch für künftige mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in *Maximen* verwandeln.

§. 173. Die Vorsicht erfodert zuerst, offene Aeusserungen nicht durch üble Aufnahme rückgängig zu machen, sondern lieber ein unbequemes Disputiren zu ertragen, sofern dessen Aufrichtigkeit sicher ist, und nicht etwan der Zögling durch eine ihm gegönnte unerwartete Aufmerksamkeit sich zu sehr geschmeichelt fühlt.

Die Vorsicht erfodert ferner, in den Fällen, wo der Zögling sich nicht gleich überzeugen lässt, das Endurtheil mehr aufzuschieben, als auf einem solchen zu bestehen; es wird immer leicht sein, auf mangelnde Kenntnisse und künftige Studien hinzuweisen. Die grosse Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durchgehends ihren Grund in grosser Unwissenheit; sie ahnen nicht von ferne, wieviel schon gemeint und bestritten worden ist. Der Unterricht wird ihre Unbescheidenheit allmälig heilen.

§. 174. Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Consequenz oder Inconsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muss demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel vorgehalten; einerseits, um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen; andererseits, die haltbaren zu bevestigen.

Zu den unhaltbaren aber rechnen wir hier auch diejenigen, welche, wenn schon der Klugheit gemäss, doch wider die Sittlichkeit verstossen würden. Gesetzt, dies sei dem Zöglinge nicht schon im Voraus deutlich gewesen, so muss es in der

Anwendung vermöge der anstössigen Consequenzen hervorspringen.

§. 175. Die regelnde Zucht erfodert nun oft, dass man dem Zöglinge eine lebhafte Sprache führe, ihn an Vergangenes erinnere, und Künftiges auf den Fall, da er in seinen Fehlern beharren würde, voraussage; dass man ihn veranlasse, in sein Inneres hineinzublicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen an der Quelle aufzusuchen. Ist indessen dies schon früher in moralischer Absicht geschehen, so bedarf es dazu keiner langen Reden mehr; auch wird die Sprache immer ruhiger und kürzer werden, je wirksamer sie schon gewesen ist; je mehr eignes Urtheil man dem Zöglinge schon zutrauen muss; endlich je mehr er in die Periode tritt, wo er sich in der Welt umsieht, um das Reden und Handeln fremder Personen zu beobachten. Denn um die Zeit, wo er Neues mit Altem vergleichen will, ist die Empfänglichkeit für das Alte sehr gering, und erlischt bald ganz, wenn es nicht schon tief eingeprägt war.

§. 176. *Viertens.* Die Stimmung soll im Ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen; (nicht allgemein gegen Affecten;) aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urtheile, und hiemit auch (obgleich nicht ausschliessend) die Begründung der Moralität.

Aus jeder Begierde kann Leidenschaft werden, wenn das Gemüth im Zustande des Begehrens häufig, und so lange verweilt, dass in Bezug hierauf die Gedanken sich sammeln, Pläne und Hoffnungen sich bilden, Verdruss gegen Andre sich vestsetzt. Daher muss Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren gerichtet werden.

Die häufigsten Begehrungen aber entstehen aus dem Naturbedürfniss der Nahrung und der körperlichen Bewegung.

§. 177. Zuerst nun muss die Wildheit, welche aus unbefriedigten Naturbedürfnissen entsteht, gezähmt werden durch Sättigung ohne Uebermaass. Der Hunger darf nicht zum Stehlen, überlanges Sitzen nicht zum Fortlaufen verleiten. Diese Warnung ist nicht überflüssig; es giebt schlimme Beispiele auch in Familien, wo man dergleichen nicht erwarten würde. Sehr viel öfter jedoch kommt das Uebermaass vor.

Hat das Bedürfniss seinen Stachel verloren, so muss der fernern Begierde ein bestimmtes und nicht zu widerrufendes Ver-

sagen entgegentreten. Hiemit ist Ablenkung auf irgend etwas, welches beschäftigen kann, zu verbinden.

Kann der Gegenstand, welcher die Begierde fortdauernd reizt, entfernt werden, so ist dies um so besser. Im eignen Hause ist es öfter möglich, und auch nöthiger, als in fremden Häusern. Lässt sich der Gegenstand nicht entfernen, so mag man die Befriedigung *aufschieben*, und für spätere Zeit erlauben.

So z. B. beim Genuss des Obstes in Gärten, dessen unbedingtes Verbot einen gefährlichen Reiz zum Ungehorsam mit sich führt, während die unbedingte Nachsicht schon wegen des Abreissens unreifer Früchte, vollends wegen Beschädigung fremder Gärten, durchaus unzulässig sein würde.

Nach der Analogie mit diesem sehr bekannten Gegenstande mag man vieles Aehnliche beurtheilen.

§. 178. Ferner sind die Kinder in ihren Spielen zu beobachten. Je mehr freies Phantasiren, je mehr Abwechselung, desto weniger Bedenklichkeit; wenn aber einerlei Spiel sich oft, nach bleibenden Regeln wiederholt, wenn eine Art von Studium, um eine besondere Geschicklichkeit zu erwerben, hineingelegt wird, so kann Leidenschaft entstehn; wovon das Kartenspiel zuweilen auch ohne Geldgewinn die Probe liefert. Gewinnstspiele sind gänzlich zu verbieten; das Verbot muss aber, wo man der Folgsamkeit nicht ganz sicher ist, überwacht werden.

§. 179. Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mässiges Talent vorhanden ist; also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art, (nicht *mehrere* musikalische Instrumente zugleich; nicht zerstreuende Versuche in allerlei Art von Malerei durcheinander, sondern Consequenz im Bemühen um eine bestimmte Fertigkeit.)

Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelnsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Gartenarbeiten u. s. w. zu Hülfe genommen werden.

Poëtisches Talent, an sich höchst erwünscht, erfodert doch ein sehr entschiedenes Gegengewicht durch ernste gelehrte Beschäftigung; denn der junge Dichter macht Ansprüche, die ihm gefährlich werden können, wenn er sich darin vertieft.

§. 180. Pläne, denen ein leidenschaftliches Bestreben zum Grunde liegt, und die sich dadurch verrathen, dass sie Ordnung, Fleiss, Zeiteintheilung stören, muss man ernstlich durchkreuzen. Dies ist um desto nöthiger, je Mehrere daran Theil nehmen; vollends wenn Ostentation, Partheigeist, Rivalität sich eingemischt hat. Dergleichen darf nicht überhand nehmen; es verwüstet sehr schnell den Boden, den die Erziehung mühsam urbar gemacht hat.

§. 181. Gesetzt nun, die Leidenschaften seien fern gehalten: so kommt es für die Begründung der Moralität im allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke? Der zunächst wichtigste Theil des Unterrichts ist hier der Religionsunterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgange; und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen. Die praktischen Ideen müssen nun einzeln durchlaufen werden.

§. 182. Was zuvörderst den Streit anlangt, der unter Kindern nicht leicht ganz vermieden wird, und der ihnen wenigstens als ein möglicher Fall vorschwebt: so kann Selbsthülfe gegen unerwarteten körperlichen Angriff nicht verboten, vielmehr muss entschlossene Gegenwehr, aber auch Schonung des Gegners empfohlen werden. Dahingegen ist beliebige Zneignung von Sachen, mit Ausschliessung Andrer ohne Rücksprache, durchaus zu untersagen, auch bei den geringsten herrenlosen oder weggeworfenen Kleinigkeiten. Niemand soll sich einbilden, seine blosse Willkür wäre Gesetz für Andre. Vielmehr sind die Kinder zu gewöhnen an Beschränktheit ihres Eigenthums. Was man ihnen zum bestimmten Gebrauche giebt, darf nur so gebraucht, und soll für solchen Gebrauch geschont werden.

Versprechungen der Kinder unter einander sollen nicht leichthin für ungültig erklärt werden, mögen sie auch thöricht und nicht zu erfüllen sein. Wer sich dadurch in Verlegenheit setzt, muss die Verlegenheit fühlen, und sei für die Folge gewarnt. Aber übereilte Versprechen sollen auch nicht angenommen werden; und von dieser Seite hat man die Knoten aufzulösen, worin die Kinder sich manchmal verwickeln.

Es ist nicht unerwünscht, wenn die Zöglinge sich selbst einige empfindliche Proben von schwierigen Rechtsverhältnissen bereiten; aber das Vergnügen des Zankens ist nicht zu gestatten, sondern sie sollen lernen, dem Streite nach Mög-

lichkeit vorzubeugen und auszuweichen. Sie mögen ihn kennen, um sich einzuprägen, dass er missfällt.

§. 183. Von hier öffnet sich ein doppelter Weg der Betrachtung. Der Streit gefällt den Kindern, weil er Kraft zeigt; und sie suchen ihn meistens aus Uebermnth. Hier ist ein Riegel vorzuschieben; und anderwärts Luft zu machen. Gymnastische Uebungen sollen Kraft zeigen; der *Wettstreit*, der nicht Streit ist, wird bei Scherz und Spiel willkommen sein. Geistige Thätigkeit mag ebenfalls Gelegenheit darbieten, sich hervorzuthun; sie mag auch Anlass zu Vergleichungen geben, jedoch mit ausdrücklicher Zurückweisung aller Ansprüche, die sich darauf gründen würden. Den praktisch branchbaren Maassstab, wo es auf Grössen — also auf das *perfice te!* ankommt, liefert jeder Zögling sich selbst durch seine Fort- und Rückschritte. Einen dem Andern zum Exempel aufstellen, erweckt Neid; und viel besser ist, den Schwächern zu entschuldigen, wo er nicht mehr leisten kann, als was er wirklich leistet.

§. 184. Der andre Weg der Betrachtung führt vom Recht anf die Billigkeit. Der Streit missfällt, aber noch mehr die Rache; obgleich der Satz wahr ist: was dem Einen recht, ist dem Andern billig. Wohl mögen die Kinder ihren Scharfsinn daran üben, zu bestimmen, wieviel Einer für das, was er sich erlaubt oder versagt, von Andern zu leiden oder zn empfangen verdiene; allein sie sollen sich nicht vermessen, Lohn nnd Strafe austheilen zu wollen. Hier ist ein Punct, wo sie sich, ohne auf eigne Einsicht zu verzichten, doch ihren Vorgesetzten willig unterordnen müssen.

Dem ähnlich ist, dass, wo Geschenke, Geniessungen, Beifallsbezeigungen ausgetheilt werden, einerseits der Erzieher den Schein der Vorgunst vermeidend, von der Gleichheit im Austheilen nicht ohne bestimmte Gründe abweichen, andererseits aber doch den Zöglingen kein Recht auf die freien Gaben, und hiemit zwar eine Meinung über das Passende des Mehr oder Minder, aber keinen Anspruch in Folge dieses Meinens zugestehen wird.

§. 185. Wo die Kinder sich einmal in Betrachtung des Rechtlichen und Billigen vertieft haben, darf man nicht zu eilig von ihnen Gefälligkeit und Nachgiebigkeit fodern. Sie müssen Zeit haben, mit jenen Gedanken zn Ende zn kommen, und des oft sehr unfruchtbaren Grübelns müde zu werden, ehe

sie sich besinnen, dass am Ende das Nachgeben doch *nothwendig,* — und eben deshalb keine Sache der Grossmuth sei. Später einmal mag erinnert werden, dass Alles viel besser gegangen wäre, wenn von Anfang an die Gesinnungen des Wohlwollens vorherrschend gewirkt, und das Streitige nicht sowohl geschlichtet, als vielmehr beseitigt hätten.

Ueberall muss das Wohlwollen als das Höhere verehrt, das Recht aber als die niedere Stufe dargestellt werden, die man nicht ungestraft überspringen kann, es wäre denn in Folge gemeinsamer Zustimmung, also in Folge der Bewilligung von Seiten der Berechtigten.

§. 186. Was endlich die Idee der innern Freiheit anlangt, so ist der Unterschied deren, die sich, wiewohl von ferne, derselben mehr oder minder annähern, schon unter ältern Knaben, vollends unter Jünglingen, meistens auffallend genug, um von Allen bemerkt zu werden. Der Vorzug derjenigen, die sich durch ein gehaltenes und verständiges Betragen auszeichnen, wird gewöhnlich vom Erzieher selbst eher zu stark und zu laut, als zu schwach geltend gemacht; und die Kinder sind gegenseitig viel zu aufmerksame Beobachter ihrer Schwächen, als dass sie nicht sehen sollten, wie weit Andere hinter jenen Vorzüglicheren zurückbleiben. Daher kommt es mehr darauf an, die Verkleinerungssucht nicht zu reizen, als den Blick der Kinder auf das zu lenken, was ihnen ohnehin nicht entgeht.

§. 187. Ueble Beispiele von Seiten der Erwachsenen, wenn solche der Jugend nahe stehn, wird man natürlich nicht aufdecken; sind sie aber offenkundig, so wirken sie eher zurückstossend als verführend, wofern nur die Jugend kein Interesse hat, sie nachzuahmen, oder sich damit zu entschuldigen. Andrerseits ist die Hoffnung nicht gross, dass die löblichen Beispiele nachgeahmt werden; sie erscheinen der Jugend zu leicht als das, was sich von selbst versteht. Daher wird nicht überflüssig sein, ausdrücklich mit Bezeugung gebührender Hochachtung darauf hinzuweisen; besonders wenn heranwachsende Zöglinge anfangen sich in grösseren Kreisen umzusehn, und Vergleichungen mit Manchem anzustellen, was durch falschen Glanz täuschen kann.

§. 188. *Fünftens.* Angenommen nun, es sei der Blick der Zöglinge auf das, was nach den praktischen Ideen zu unterscheiden ist, theils im Umgange der Kinder unter sich, theils

durch Beispiele, theils durch den Unterricht schon gehörig gelenkt, und hiemit die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt: so folgt dann die eigentlich moralische Bildung. Man darf es nämlich nicht darauf ankommen lassen, ob die Jugend sich selbst das Löbliche hier, das Unlöbliche dort, zusammenfasse, dabei verweile, — und ob davon jeder die Anwendung auf sich selbst mache: vielmehr müssen Wahrheiten, die ungern gehört zu werden pflegen, allen, und jedem insbesondre gesagt werden. Je genauer der Erzieher seine Zöglinge kennt, desto besser. Denn man fodert jeden zur Selbstbeobachtung am wirksamsten dadurch auf, dass man zeigt, man schaue in sein Inneres. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und des Schlechteren in ihm, giebt nun die Grundlage dessen, was *Moralisiren* zu heissen pflegt, und was keinesweges überflüssig oder gar in der Erziehung verwerflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus nothwendig ist. Freilich wachsen Menschen genug heran, denen niemals eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen ist, aber keiner sollte so heranwachsen.

§. 189. Es ist hiebei nur bloss von Lob und Tadel die Rede; nicht aber von harter Behandlung, nicht einmal von harten Worten. Verweise und Strafen, die auf einzelne Handlungen folgen, sind etwas Anderes; sie können zwar Betrachtungen sittlichen Inhalts veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan sein. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klüger macht (§. 157). Sie geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens, und der wahren Ehre bei unpartheiischen Zuschauern. Eine solche Sprache lässt sich auch darauf ein, die Entschuldigungen zu berücksichtigen, welche jeder in seinem Innern bereit zu haben pflegt; sie lässt diese Entschuldigungen gelten soviel sie können; aber sie warnt, man solle sich für die Folge nicht darauf stützen.

§. 190. An der Jugend ist in gewöhnlichen Fällen nichts Grosses zu loben und zu tadeln. Während nun Uebertreibung sorgfältig mag verhütet werden, (schon weil sie die Wirkung entweder vermindert, oder eine verkehrte Befangenheit, wo

nicht gar Aengstlichkeit, hervorbringt,) giebt es doch eine Art von Vergrösserung, welche zweckmässig ist, um das Kleine sichtbarer, der Jugend ihr eignes Thun bedeutender, und gegen den Leichtsinn wirksamer darzustellen. Dies ist das Hinweisen auf die Zukunft. Die geringsten Fehler können wachsen durch Gewohnheit; die geringste Begierde, wenn ihr kein Zügel angelegt ist, kann sich in Leidenschaft verwandeln. Dabei sind die künftigen Lebensverhältnisse unsicher; es kann Verführung, Versuchung, — unerwartete Noth hinzukommen. Solches Vorschauen in die Möglichkeiten der Zukunft ist zwar kein Weissagen, und soll nicht als solches sich gelten machen, aber es dient dennoch zum Warnen.

§. 191. Hat man erreicht, dass der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachte: so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntniss es dahin bringen, dass die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe, und dass die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits, verbinde. Von hieran aber wird das unmittelbare, nachdrückliche Aussprechen des Lobes und Tadels seltener werden müssen. Es wird nicht mehr so leicht sein als früherhin, dem Zöglinge das was in ihm vorgeht, besser ins Licht zu setzen als er es sich ohnehin schon selbst gesagt hat. Auf einer andern Seite aber kann man ihm noch zu Hülfe kommen, nämlich im Gebiete der allgemeinen Begriffe, in welchem das fortschreitende jugendliche Nachdenken sich allmälig zu orientiren sucht.

§. 192. *Sechstens.* Die Zucht soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Dass ein junger Mensch, auch nachdem er auf den Punct der sittlichen Entschliessungen (§. 150) schon gekommen ist, doch noch vielfacher Erinnerung bedarf, kann man durchgehends voraussetzen, obgleich hierin bei den Individuen grosse Unterschiede vorkommen, die sich nur durch Beobachtung entdecken lassen. Dasjenige aber, woran man erinnert, sind Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefasst, oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Ohnehin werden allgemeine Betrachtungen bei den wenigsten Menschen vorherr-

schend; vollends die Jugend bekommt des Neuen soviel zu sehen, zu erfahren, und selbst zu lernen, dass leicht das Alte hinter dem Neuen, und um so mehr das Allgemeine hinter dem Einzelnen zurückgesetzt wird. Indessen ist Erinnern und Berichtigen doch weit eher ausführbar, wo ein guter und vester Grund gelegt war, als jene bloss haltende Zucht (§. 161—166), wenn sie noch in dem Jünglingsalter nichts vorfindet, woran der Zögling sich selbst zu halten auch nur versuchen möchte.

§. 193. Aus der grossen Verschiedenheit der Principien, welche die Schulen in alter und neuerer Zeit für die Sittenlehre und Rechtslehre angenommen haben, ist ersichtlich, dass sehr vielerlei theils entgegengesetzte, theils wenigstens einseitige Ansichten entstehn können, wenn unternommen wird, Ordnung, Bestimmtheit, und Consequenz in vorhandene sittliche Begriffe zu bringen. Alles dies Entgegengesetzte und Einseitige, sammt unzähligen Schwankungen, die dazwischen noch Platz haben, kann sich in jugendlichen Köpfen erneuern; und um so mehr, wenn sie einen Werth darauf legen, ihren eignen Weg zu gehn. Sehr gewöhnlich schicken sich die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen; der subjective Theil des Charakters nach dem objectiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt, den Irrthum zu berichtigen, hat die Zucht solche Gelegenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, dass die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden.

§. 194. Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muss die Zucht sich zurückziehn. Unnöthiges Beurtheilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden; und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.

VIERTER ABSCHNITT.

ÜBERSICHT DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK NACH DEN ALTERN.

ERSTES CAPITEL.

Von den ersten drei Jahren.

§. 195. Da in den ersten Jahren der Lebensfaden noch äusserst schwach ist, mithin die körperliche Pflege, (von der hier nicht die Rede sein kann,) allem Andern vorangeht: so entstehn nach den Gesundheitsumständen grosse Unterschiede in Ansehung der Zeit, welche der geistigen Bildung Gewinn bringt. Wie gering aber auch diese Zeit sein möge, sie ist äusserst wichtig wegen der grossen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.

§. 196. Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, dass sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohrs, so dass diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmässig einheimisch werden, ist zu wünschen.

§. 197. Der eignen Regsamkeit des Kindes sucht man auf unschädliche Weise Raum zu geben; zunächst damit es Uebung im Gebrauch aller Gliedmaassen erlange; dann auch, damit es durch eigne Versuche seine Beobachtung der Dinge und ihrer Veränderlichkeit erweitere.

§. 198. Unholde, abstossende Eindrücke von Menschen, wer sie auch seien, müssen sorgfältigst vermieden werden. Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln.

§. 199. Eben so wenig aber muss irgend Jemand sich durch das Kind regieren lassen; am wenigsten, wenn es sich ungestüm äussert. Sonst ist Eigensinn die unfehlbare Folge; welche sich bei kränklichen Kindern kaum vermeiden lässt, wegen der Aufmerksamkeit, womit man den Aeusserungen ihres Leidens zu entsprechen genöthigt ist.

§. 200. Das Kind muss beständig die Ueberlegenheit des Erwachsenen, und oft seine eigne Hülflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der nothwendige Gehorsam. Bei folgerichtiger Behandlung werden Personen, die sich stets in der Umgebung des Kindes befinden, leichter Gehorsam erlangen, als andere, die selten zugegen sind. Den Affecten muss Zeit gelassen werden, sich abzukühlen: wenn nicht dringende Umstände etwas Anderes fodern.

§. 201. In seltenen Augenblicken mag eine Gewalt hervortreten, die in so weit Furcht erregt, als nöthig ist, um in Nothfällen mit Erfolg eine Drohung auszusprechen, und dem Uebermuthe steuern zu können. Denn die Regierung muss schon in den frühesten Jahren bevestigt sein, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden.

§. 202. Sprachbildung der Kinder erfodert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruss zu verursachen pflegen. Künstliche Formen des Ausdrucks, deren Sinn über den Gedankenkreis des Kindes hinausliegt, müssen ganz vermieden bleiben.

ZWEITES CAPITEL.

Vom vierten bis achten Jahre.

§. 203. Die eigentliche Grenzscheidung liegt nicht in den Jahren, sondern darin, dass die erste Hülflosigkeit aufhört, und ein zusammenhängender Gebrauch der Gliedmaassen und der Sprache eintritt. Daraus, dass sich die Kinder von vielem augenblicklichen Unbehagen nun selbst befreien können, folgt schon, dass mehr Ruhe und Frohsinn gewonnen wird.

§. 204. Je weiter nun das Kind sich selbst schon helfen kann, desto weiter muss die äussere Hülfe sich zurückziehn. Zugleich muss die Regierung an Vestigkeit, und bei manchen Individuen an Strenge, zunehmen, so lange, bis die letzten Spuren der früher meist nicht ganz vermiedenen Eigensinns verschwinden. Dies setzt jedoch voraus, dass Niemand das Kind unnöthig reize, irgend eine Art von Gegenwehr auszuüben. Je mehr veste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich.

§. 205. Soviel Freiheit, als die Umstände erlauben, muss dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äussere, und damit man seine Individualität studiren könne. Die Hauptsache in diesem Alter ist jedoch, dass man üble Gewohnheiten verhüte; besonders solche, die mit tadelhafter Sinnesart zusammenhängen. [1]

§. 206. Zwei praktische Ideen kommen hier unmittelbar in Betracht, aber auf verschiedene Weise, nämlich die des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Einzelne Auffassungen, welche zur letztern gehören, bildet sich das Kind fast immer von selbst; die erstere gedeiht seltener; sie muss ihm gegeben werden und das lässt sich nicht immer unmittelbar leisten.

§. 207. Die Aeusserungen des Uebelwollens, welche bei manchen Kindern häufig vorkommen, sind durchaus als schlimme Zeichen sehr ernsthaft zu nehmen; denn ein Charakter, der von dieser Seite einmal verdorben ist, lässt sich nicht mehr gründlich bessern, und das Verderben fängt zuweilen früh an. Was dabei zu thun ist, beruht auf Folgendem.

§. 208. Zuvörderst wird vorausgesetzt, dass man jüngere Kinder nicht viel allein lasse, sondern dass alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig seien, und dass in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche. Die Aeusserungen des Uebelwollens sind also ausser der Regel; und sobald sie eintreten, hat das Kind die herrschende Ordnung wider sich. Je mehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu sein; desto weniger erträgt es, sich allein zu fühlen. Den Uebelwollenden lasse man allein; und er ist gestraft.

§. 209. Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngern Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiss, sich völlig schwach fühlt, sobald man es allein lässt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es in den geselligen Kreis wieder aufnimmt. Hat man diese Periode versäumt, hat sich der Uebelwollende den Kreis, in welchem er froh leben konnte, schon abgeneigt gemacht, so erzeugt alsdann eine Bitterkeit die andere; und es bleibt nur übrig, auf strenges Recht zu halten.

§. 210. Der Geist der Geselligkeit, welcher das Uebelwollen

[1] „Die Hauptsache — zusammenhängen." Zusatz der 2 Ausg.

fern hält, ist nun noch lange kein wirkliches Wohlwollen; und selbst diejenigen Beschreibungen desselben, welche sich in gewöhnlichen Kinderschriften finden, laufen Gefahr, als leicht erfundene Fabeln überhört zu werden. Dann kommt es darauf an, fürs erste den *Glauben an das Wohlwollen* vestzustellen; und zwar bei dem Kinde, welches durch die Erziehung unaufhörlich von Wohlthaten überschüttet wird, aber durch die Gewohnheit dagegen abgestumpft ist. Man entziehe ihm etwas von der gewohnten Fürsorge. Indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freie That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit, oder als Wirkung irgend eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrthum eine offene Quelle des mannigfaltigsten sittlichen Unheils.

§. 211. Zur nöthigen Strenge muss die Güte, und zur Güte noch die Freundlichkeit hinzukommen, wenn man nicht das Gemüth des Kindes erkälten, und die Keime des Wohlwollens tödten will. In der Periode, wovon hier geredet wird, hängt die Stimmung noch unmittelbar ab von der Behandlung; und lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge.

Die doppelte Aufgabe, theils die Idee des Wohlwollens hoch genug hervorzuheben, theils wirklich wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, lässt sich nun zwar im Kindesalter noch nicht lösen. Aber man hat viel gewonnen, wenn theilnehmendes Gefühl, unterstützt vom geselligen Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen derer, von welchen das Kind als von höhern Wesen abhängt, verbinden. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden, und fördert weiter.

§. 212. Die Idee der Vollkommenheit, in ihrer Allgemeinheit, steht zwar dem Kinde eben so fern, als die des Wohlwollens; jedoch die ersten Anfänge dessen, was dahin gehört, sind weit weniger misslich. Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachsthum. Allein hier giebts unzählige Verschiedenheiten der Art und des Grades, welche beobachtet sein wollen; besonders wegen der Anknüpfung des Unterrichts, der schon hier theils synthetisch theils analytisch eintritt,[1] ob-

[1] Die 1 Ausg. hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik, S. 194 ff. [s. oben S. 74.]

gleich er noch nicht regelmässig die Hauptbeschäftigung des Kindes ausmacht.

§. 213. Während der Kreis, worin das Kind sich frei umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung schafft, und überdies noch das, oft höchst nöthige, absichtliche Umherführen von Seiten des Erziehers hinzukommt; erlangt die Erfahrung ein Uebergewicht über den frühern Phantasien, wenn auch bei verschiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältniss. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen, und grösstentheils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloss Worte, und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andre gehn auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf Zwecke menschlicher Handlungen, ohne Unterschied ob von fingirten oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andre nicht dürfen beantwortet werden: so muss doch im Ganzen die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermisst, und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr Vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterricht den Boden bereiten muss. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehn, sondern der Erzieher muss schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune; die gewöhnlich nicht mit sich experimentiren lässt, sondern oft ungelegene Sprünge macht.

§. 214. So lange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfragen einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann, fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen, und den hiedurch veranlassten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urtheilen und frühesten religiösen Eindrücken; zum Theil auch mit den Uebungen im Lesen.

§. 215. Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts, [1]

[1] „Die ersten Anfänge ... Unterrichts," Zusatz der 2 Ausg. Ebenso

das Lesen, Schreiben, Rechnen, das Leichteste des Combinirens, und die ersten Anschaunngsübungen gehören in die spätern Jahre dieser Periode; auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmässigem Aufmerken zu beharren fähig ist. Man begnügt sich alsdann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer.

Man bemerke den Unterschied der hier genannten Lehrgegenstände. Zählen, Combiniren, Anschauen, gehören zu den natürlichen Entwickelungen des Geistes, die man durch den Unterricht nicht schaffen, sondern nur beschleunigen soll; daher hier das Verfahren soviel möglich analytisch beginnen muss; Lesen und Schreiben hingegen lässt sich nur synthetisch (jedoch nach vorgängiger Analyse der Sprachlaute) lehren.

1) Das Combiniren — gemeiniglich ganz, und sehr mit Unrecht, vernachlässigt — gehört zu den allerleichtesten und Vieles erleichternden Uebungen, recht eigentlich für Kinder. Dass drei Dinge ihre Stellung rechts und links, (hinten und vorn, oben und unten), wechseln können, ist der Anfang. Dass drei Dinge sich sechsfach (in Einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wieviele Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne, ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge, und die Kinder selbst, zu versetzen, zu combiniren und zu variiren. So etwas muss man zum Theil scheinbar spielend lehren.

2) Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg auf einander gezeichnet, (auch Stricknadeln in verschiedenen Lagen zusammengelegt und sich kreuzend, ferner Damenbretsteine und ähnliche Dinge;) alsdann der Kreis in mannigfaltigen Abtheilungen und Darstellungen.

3) Das Rechnen bedarf gleichfalls sinnlicher Dinge (z. B. Geldstücke), welche gezählt und verschiedentlich gelegt werden, um Summen, Differenzen, Producte vor Augen zu stellen; Anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4) Zum Lesen dienen Buchstaben und Zahlen auf Pappstückchen, die sich verschiedentlich zusammenstellen lassen. Geht es langsam mit dem Lesen lernen, so vernachlässige man nur

---

sind die Sätze von „Man bemerke" an bis zum Schluss des §. 215 in der 2 Ausg. hinzugekommen.

daneben nicht die übrige Geistesbildung, als ob deren erste Bedingung das Lesen wäre; welches oft viel Geduld braucht, und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verstimmen darf.

5) Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches sich mit den ersten Anschauungsübungen verbinden muss. Ist das Schreiben im Gange, so fördert es das Lesen.

§. 216. Aber auch hier schon bleiben manche Individuen zurück; Anfangs befremdet durch die Zumuthung des unlustigen Lernens, später sich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahlreichen Schulen, wo stets Einige voraneilen, und die Menge mit dem Strome zu schwimmen sucht, erlangt man die Leistung eher; aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zusammenhang der Gedanken. Und auch da noch giebt es Spätlinge, welche der Unmuth tief herabdrückt.

DRITTES CAPITEL.

Knabenalter.

§. 217. Die Grenzscheidung des Knabenalters gegen die frühere Kindheit, (sofern eine solche Grenze sich bestimmen lässt,) besteht darin, dass der Knabe sich gern, wenn man ihn gehn lässt, vom Erwachsenen entfernt, indem er nicht mehr, wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt, und von da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschliessen, und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzutheilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mässigen; um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männer tritt, noch nicht kennt. Denn die Grenze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, dass der Knabe noch keine vesten Zwecke hat, sondern spielt, und sorglos in den Tag hinein lebt. Dabei träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt.

Eben so sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fortschritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken.

§. 218. Die Hauptsache für dieses Alter ist, zu verhüten, dass sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschliesse. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Zwar der allergrösste Theil des Lernens, wie mannigfaltig es auch sey, geschieht dadurch, dass Worte *verstanden* werden, also dass der Schüler aus *dem* geistigen Vorrath, welchen er *schon* eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. Eben hieraus aber sieht man, dass das Quantum des Vorstellens schon grösstentheils beisammen ist; der Unterricht kann es nur in neue Formen bringen. Und dies muss geschehn, während der Vorrath noch leicht beweglich ist, denn später nimmt derselbe allmälig vestere Formen an. [1]

§. 219. Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten; und ihnen gemäss sollte der Unterricht sowohl in Ansehung der Gegenstände als der Lehrart die entsprechenden Sonderungen annehmen. Statt dessen macht die Familie das Ständesinteresse gelten; und will bestimmen, wie viel oder wie wenig Unterricht ein Knabe nöthig habe.

Pädagogisch betrachtet, gehört theils zu jedem Studium eine ihm angemessene geistige Thätigkeit; theils muss diese Thätigkeit, indem sie wohl gelingt, zu dem Gesammtzustande des Individuums passen; nicht dessen Kräfte erschöpfen oder unzeitig in Anspruch nehmen.

Unrichtig aber sind Schlüsse wie dieser: mit Einem Studium stehe das zweite, mit dem zweiten das dritte, mit dem dritten das vierte in sachlicher Verbindung; folglich müsse, wer zum ersten angeleitet werde, auch das zweite, dritte, vierte damit verbinden. Dieser Schluss gilt für Gelehrte, welche für ihre Person über die pädagogischen Vorfragen längst hinweg sind; und auch da noch bezeichnet er nur die Verbindung derjenigen, welche die Vorsteher ihrer Fächer sind; mit den psychologischen Verhältnissen aber, wonach die Erziehung sich richten muss, hat er nichts gemein. Oft genug bleiben Vorstellungsmassen vereinzelt, deren Gegenstände in der genauesten und nothwendigsten Verbindung stehn; dem Individuum hilft es alsdann nichts, ein weites Gewebe der Gelehrsamkeit von verschiedenen Puncten aus bloss angefangen zu haben.

Anders verhält es sich da, wo gewisse Studien die nothwen-

[1] §. 217 und 218 sind in der 2 Ausg. hinzugekommen.

dige Vorbereitung zu gründlichen Kenntnissen mancherlei Art ausmachen. Da gilt der Schluss: wer sich jener nicht zu bemächtigen im Stande ist, kann auch diese nicht erreichen.

§. 220. Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt ferner eine richtige Methode des ersten Unterrichts, und zugleich ein angemessenes, nicht abstossendes, persönliches Betragen der Lehrer voraus; damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

Die seltenen Fälle später Entwickelung zu berücksichtigen, ist schwer; es sei denn, dass körperliche Pflege, oder Umherführen in einem grössern Erfahrungskreise und Wechsel der Lehrart gefehlt haben; welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die Anfangs beschleunigten Fortschritte aber geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eignes Weiterstreben hinzukommt.

§. 221. Zu den sittlichen Principien zurückgehend, erwähnen wir hier vorzugsweise der Ideen des Rechts und der Billigkeit.[1] Diese entspringen aus der Reflexion auf menschliche Verhältnisse; und sind deshalb dem frühen Kindesalter weniger zugänglich, da ihm überall die Unterordnung in der Familie entgegentritt. Der Knabe dagegen lebt mehr unter seines Gleichen; und die nöthigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, dass sie dem eignen Urtheil nicht Zeit lassen sollten. Freiwilliges Anschliessen, persönliches Ansehen, und selbst Usurpation der Gewalt, zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Von Seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe, und überdies noch Regierung und Zucht nöthig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeige, und ohne Partheilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muss sich an Poesie und Geschichte wenden.

§. 222. Auf Geschichte weiset auch eine andre Betrachtung hin. Schon oben (§. 206—211) leitete die Idee des Wohlwollens auf die Nothwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefodert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch

---

[1] 1 Ausg. „Um nun hievon die Anwendung zu machen, muss zu den sittlichen Principien zurückgegangen und hier zuerst der Ideen des Rechts und der Billigkeit erwähnt werden. Diese" u. s. w.

für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punct bezeichnet, der allgemein erreicht werden muss.

§. 223. Der zweite, eben so vest bestimmte Punct, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen; theils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, theils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch.

§. 224. Das Rechnen nach dem dekadischen Systeme würde höchst wahrscheinlich, die biblische Geschichte ganz gewiss kein Zögling von selbst erdenken. Beide also müssen als zum synthetischen Unterricht vorzugsweise gehörig angesehen werden. Bei solchem kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungmassen (§. 29) sicher eingreifen zu lassen, in Frage. Nun darf man zwar nicht schliessen: mit der biblischen Geschichte stehe die ganze Geschichte, mit dem Rechnen die ganze Mathematik überhaupt, also auch pädagogisch, in Verbindung (§. 219). Allein so viel ist gewiss, dass die Wirksamkeit einer Vorstellungsmasse mit ihrer Ausbreitung und mehrfachen Anknüpfung wächst. Biblische Geschichte und Rechnen müssen demnach, in soweit Umstände und Fähigkeiten es erlauben, eine grössere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichts wünschenswerth machen; auch da, wo auf vielseitige Bildung [1] nicht zu hoffen ist.

§. 225. Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu nehmen, wobei man sich jedoch sehr hüten muss, nicht die nöthige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert, wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher; dem Knaben passt zuerst das Leichteste der Botanik beim Pflanzensammeln. [2] In den untersten Rang aber würden die fremden Sprachen kommen, wenn nicht besondere Verhältnisse ihnen in manchen Fällen eine vorzügliche Wichtigkeit ertheilten. Denn was die alten klassischen Sprachen anlangt; so haftet an ihnen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medicin, ja die ge-

---

[1] Die 1 Ausgabe hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik S. 142 [s. oben S. 55].

[2] „wobei man sich jedoch ... Pflanzensammeln" Zusatz der 2 Ausg.

sammte Gelehrsamkeit so sehr, dass sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.

Uebrigens liegt vor Augen, dass der Umfang des Unterrichts von äusseren Verhältnissen des Standes und Vermögens zu sehr abhängt, als dass man die Lehrgegenstände im allgemeinen bestimmt vorzeichnen könnte. Weit weniger abhängig aber ist die Entwickelung des vielseitigen Interesse von den Lehrgegenständen; und dem Unterricht bleibt immer noch die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern; während es in sehr günstigen Verhältnissen darauf ankommt, nicht im Ueberfluss an Hülfsmitteln das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren. [1]

§. 226. Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt; und wobei Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Production wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gymnastischer Uebung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Die beste Vergütung liegt darin, *wenn* die Laster des Müssiggangs vermieden werden. Schon deshalb, weil hierauf eine besondere Aufmerksamkeit zu richten ist, und nach dem Ergebniss der Beobachtung die Maassregeln zu bestimmen sind, doch auch in jeder andern Hinsicht, muss die Familienerziehung gegen jenen natürlichen Druck, welchen auch der gute Unterricht ausübt, mitwirken, — und die Schulbildung muss ihr dazu die nöthige Zeit lassen. Von der letztern mag zwar in Nothfällen ausdrücklich *verlangt* werden, dass sie den Knaben vollständig beschäftige. Sonst aber sollen die häuslichen Schularbeiten nicht das grösste, sondern gerade umgekehrt das kleinste mögliche Zeitmaass ausfüllen; und wie die übrige Zeit anzuwenden sei, darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu bestimmen, und die Folgen zu verantworten.

[1] „Uebrigens liegt ... zu verlieren" Zusatz der 2 Ausg.

VIERTES CAPITEL.

Jünglingsalter.

§. 227. Ob nun der Unterricht geendigt, oder fortgesetzt werde: Alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, dass der Jüngling selbst einen Werth aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zusammenhang des Wissens, theils in sich, theils mit dem Handeln, muss also aufs Deutlichste vor Augen gestellt sein; und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpuncte zu erreichen, sind anzuwenden, so lange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit zu begegnen. Aber andererseits sind jetzt gerade die falschen Motive zu fürchten, und zu meiden, welche nur den Schein des Talents erkünsteln würden.

§. 228. Ueberdies hört die Nachsicht auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Die ganze Tüchtigkeit des Jünglings kommt in Frage; und seine Stellung in der Gesellschaft soll sich darnach bestimmen; die Schwierigkeit, unter Männern Haltung zu gewinnen, muss ihm fühlbar werden. Plätze, denen er nicht gewachsen scheint, werden ihm streitig gemacht; er ist von Nebenbuhlern umgeben, und wird von Erwartungen gespornt, welche zu mässigen oft schwer hält, und alsdann gerade am nöthigsten ist.

§. 229. Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günstige Umstände, ungeachtet aller Aufforderung, seiner Bequemlichkeit nach: so ist die Erziehung am Ende; und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschliessen, welche auf den Fall, dass künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind.

§. 230. Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge: so bestimmen die Lebensformen, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Ehrenpuncte, die er sich aneignet, stehen zwischen Plänen und Maximen in der Mitte, je nachdem sie mehr nach aussen oder innen treiben.

§. 231. Nur in Fällen, wo er durch seine Fehltritte sich beschämt fühlt, ist er noch biegsam. Diese Fälle müssen benutzt werden, wo etwas nachzuholen ist. Im Uebrigen gebietet die Pflicht, ihm die strengen Foderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit ist kaum noch zu erwarten, am wenigsten zu fodern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung.

DRITTER THEIL.

ÜBER BESONDERE ZWEIGE DER PÄDAGOGIK.

ERSTER ABSCHNITT.

PÄDAGOGISCHE BEMERKUNGEN ZUR BEHANDLUNG BESONDERER LEHRGEGENSTÄNDE.

ERSTES CAPITEL.

Zum Religionsunterricht.

§. 232. Das Innere des Religionsunterrichts haben die Theologen zu bestimmen; und die Philosophie hat zu bezeugen, dass kein Wissen im Stande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln. Was aber das pädagogische Verhältniss anlangt, so ist sowohl über das Ende, als über den Anfang dieses Unterrichts etwas anzuführen.

Das Ende oder wenigstens den Gipfel bezeichnet die Confirmation, und die darauf folgende Zulassung zum heiligen Abendmahl. Jene entspricht einer besondern kirchlichen Confession; dieses hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen. Der tiefen Gemüthsbewegung, welche mit dem ersten Gang zum Abendmahl verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen; besonders da an die Zulassung zum Abendmahl schon die allgemeine Bedingung des ernsten sittlichen Strebens geknüpft ist, welche also auch als erfüllt von den Andersdenkenden vorausgesetzt wird, sofern sie an dergleichen Feier Theil nehmen dürfen. Der vorgängige Religionsunterricht nun hat

um so mehr hierauf hinzuwirken, da christliche Zuneigung auch zu denen, welche in wichtigen Glaubenspuncten abweichen, für Manche zu den schwerern Pflichten gehört; deren Einschärfung um desto nöthiger ist, weil der nämliche Unterricht nicht umhin konnte, die Unterscheidungslehren der Confessionen bestimmt anzuzeigen.

§. 233. Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfing, ist es möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialogen zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen; namentlich durch den Krito und die Apologie. Doch müssen diese Eindrücke, als die schwächern, noch vorangehn, bevor die Einweihung in die christliche Gemeinschaft ihre ganze Gewalt fühlen lässt.

§. 234. Geht man in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigenthümliche der Confessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus; welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind. Es fragt sich aber, ob nicht selbst diesen noch etwas zum Grunde liegen müsse?

§. 235. Unmöglich kann die Religion als etwas bloss Historisches und Vergangenes, welches nur noch fortgesetzt würde, genügend dargestellt werden. Der Lehrer muss nothwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmässigkeit benutzen. Allein selbst dies, was schon einige Naturkenntniss erfodert, und auf Weisheit und Macht hinführt, ist noch nicht das Erste.

§. 236. Reines Familiengefühl erhebt sich leicht und ohne Weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mutter. Nur wo dies mangelt, ist man genöthigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier, als öffentlichen Zeichen der Demuth und Dankbarkeit, auszugehn. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher Anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt, und nur allmälig sich erweitert und erhöhet.

§. 237. Die Erhöhung und Reinigung von unwürdigen Zusätzen muss aber schon geschehen und vest eingeprägt sein, bevor mythische Vorstellungen des Alterthums bekannt werden; alsdann wirken diese richtig durch den Contrast des offenbar Fabelhaften und Rohen gegen das Würdige und Erhabene.

Hierin nun liegt bei gehöriger Behandlung nichts Schwieriges; aber es giebt andre Schwierigkeiten, welche von der Individualität abhängen.

§. 238. Während Manche nicht vertragen, dass viel von der Sünde geredet werde, weil sie sonst damit entweder bekannt, oder von phantastischer Angst ergriffen werden: giebt es Andre, die nur durch die stärksten Ausdrücke können erschüttert werden; und noch Andre, welche selbst gegen die Sünden der Welt predigend sich in stolzer Sicherheit der Welt gegenüber stellen. Es giebt auch Grübler, welche, ohne spinozistische Lehren vernommen zu haben, von selbst das Zugelassene für bewilligt nnd vom höchsten Richter gebilligt, mithin die Macht als factischen Beweis des Rechts ansehen. Es giebt Verächter der blossen Moral, welche durch Gebet sich zu schlechten Handlungen einzuweihen vermeinen. Von solchen Verkehrtheiten kommen einzelne Spuren wohl schon bei Kindern vor, besonders wenn ihre fertige Wiederholung des gehörten Kanzelvortrags, oder vollends ihr lautes Beten, einmal gelobt wurde.

Demnach muss die Wirkung des Religionsunterrichts bei jedem Individuum beobachtet werden. Wiederum eine Aufgabe für die Familienerziehung.

ZWEITES CAPITEL.

Geschichte.

§. 239. Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläuftigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Begebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verräth Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloss Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nöthig.

§. 240. Soll zuvörderst Geschichte bloss chronologisch, aber in einem vesten Bilde aufgefasst werden, so erfodert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken zu durchlaufen. Die merkwürdigen Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muss geläufig sein, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten

herauszuheben; oder aus einer langen Reihe die *wichtigsten* Puncte in eine *kurze* Reihe zusammenzustellen.

§. 241. Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Culturstufen, beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloss dem Lehrer ganz deutlich sein, sondern er muss auch die Bedingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die *alte* Geschichte, deren Motive einfacher sind, als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§. 242. Weiter muss die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst ein reiner Gedankenfluss, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Puncten, die nicht absichtliche Ruhepuncte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fliessende Rede voraus; ohne deren sorgfältige Uebung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der blosse Redefluss reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepuncte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung [1] nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung* sonst misslingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgültig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

Während der Erzähler die Worte nur *nacheinander* kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mittheilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt Einiges und lässt Anderes sinken. Es muss also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegentheil sie abbengen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muss im Ausdrucke eine Gewalt liegen,

---

* Lehrbuch zur Psychologie, S. 141, 150 [vergl. Bd. V, S. 124, 135] und an mehrern Orten.

[1] Die 1 Ausg. hat hier noch eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik, S. 119 [s. oben S. 47.]

Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muss Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben; und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§. 243. Zu dem Allen kommt noch ein Haupterforderniss, nämlich die grösste Einfachheit im Ausdrucke. Die gedrängte und abstracte Sprache neuerer Historiker passt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muss ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muss sie ganz eigentlich memoriren, in möglichst treuer, nur fliessender Uebersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen, (wobei der Erzähler es vermeidet, mit eigner Reflexion aufzutreten,) ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabei zum Vorschein kommt.

§. 244. Sind die erwähnten Vorübungen (§. 240—243) mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden: so muss alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken ausdehnen oder beschränken. Hierüber lassen sich nun zwar bei der grossen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben; indessen ist Folgendes zu bemerken.[1]

Nicht bloss im allgemeinen sind alle Hülfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können, (Portraits, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen u. dergl.) wünschenswerth: sondern als nothwendig muss man insbesondre Landkarten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von *Strass* unter dem Namen: *Strom der Zeiten*, welche nicht bloss den Syn-

[1] 1 Ausg.: „Regeln geben; indessen ist folgende vierfache Art des Unterrichts zu bemerken." An diese Worte schliesst sich dort unmittelbar das hier in §. 245 Folgende an.

chronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hülfsmittel, so wird mit blossen Gedächtnissachen viel Zeit und gute Laune verdorben.

Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.

§. 245. 1) Zuerst entsteht schon beim frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, dass Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. Kann man sich nun gleich in den, der heutigen Geographie bestimmten Stunden nicht dabei aufhalten, alte Landkarten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beizufügen; dabei aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen, sondern gerade vermeiden; indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, dass von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bei der Geographie von Deutschland) sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich sein; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmälig aneinander, und man lässt die Geschichte gleichsam von fern erblicken. Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweiten Cursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet. Beim ersten kann das Allgemeinste genügen; z. B. dass, noch nicht längst, Deutschland viel mehr als jetzt getheilt gewesen; dass es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angrenzende Landesherren einander bekriegten, dass die Ritter auf schwer zugänglichen Anhöhen wohnten, dass man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise getheilt habe u. dergl. m.

Der zweite Cursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie lässt sich nur Neueres bequem anknüpfen; ausser wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigenthümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Land-

karte sichtbaren, vielgetheilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.[1]

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden) kurze Biographien als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen: so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind beigefügt worden. Alsdann aber ist um desto nöthiger, dass eine Zeittafel an der Wand hänge; und auf einige Stellen derselben muss man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige veste Zeitpuncte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographien grosse Verwirrung zu veranlassen.

§. 246. 2) Der Hauptheil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die griechische und römische Geschichte. Einige anmuthige Erzählungen aus homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwei Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläuftige Theogonie oder in anstössige Fabeln, der Vollständigkeit halber, (die keinen Zweck haben würde,) zu gerathen; der zweite, das Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memorirt werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die persische Geschichte muss ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bei Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Aegyptische anzuschliessen in Form von Episoden; dabei muss Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testamente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die römische Geschichte muss für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§. 247. Wenn nun ausführliche Erzählungen nach dem Muster der Alten die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleichwohl nicht fortwährend das blosse Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Uebersichten nachfolgen, und einige Hauptpuncte darin chronologisch memorirt werden. Hiebei ist Folgendes zu merken.

[1] „Dies wird sich genauer ... Verschiedenheit ihrer Sprachen" Zusatz der 2 Ausg.

An den eingeprägten Jahrszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt bevestigen, dass keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahrszahl hinreichen; man mag eine zweite oder dritte hinzufügen, aber je mehr man sie häuft, desto zweckwidriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahrszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben; damit nachstehende Zahlen dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sei man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§. 248. Durch die Uebersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den Vortheil, dass er bei solchen Perioden, von denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sei sehr Vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige. Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur compendiarisch fortschreitet; wie es in der That späterhin zum Theil unvermeidlich ist.

§. 249. 3) Die mittlere Geschichte hat weder Hülfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu grosse Last blosser Gedächtnisssachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Pabstthum, Kaiserthum sammt dem Lehnswesen, müssen sorgfältig hervorgestellt und erklärt werden. — Die meisten Thatsachen bis auf Karl den Grossen können noch Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmässig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu bevestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, sammt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermaassen ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bei den Geschichten von Rudolph, Albrecht, Ludwig dem Baiern sich gleich-

sam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karl IV bis Friedrich III nicht solche Anknüpfungspuncte, dass man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesammte Geschichte jener Zeit füglich wählen könnte. Es dürfte daher besser sein, bei dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Churverein zu Rense, — und bei der Frage, wie die Päbste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karl dem Grossen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kriegsglück hervorheben; dann in Frankreich bei Karl VIII, in England bei Heinrich VII anhalten; um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten sein. Anderes muss geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

§. 250. 4) Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vortheil, dass sie keine so lange Zeitreihe umfasst wie die mittlere; und dass sie in drei sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westphälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsre Zeit. Diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehen, und durch die Repetitionen gehörig eingeprägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in grösserer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umrisse war gezeigt worden. [1]

---

[1] Die dem §. 249 und 250 bis zu den Worten: „gezeigt worden" in der 1 Ausg. entsprechenden Stellen hatten folgende kürzere Fassung:

„§. 99. 3) Die mittlere Geschichte kann, beim ersten Vortrage wenigstens, fast nur chronologisch und geographisch behandelt werden. Denn die Menge der Begebenheiten ist gross, ihr Synchronismus schwer und doch

Die Hauptsache ist, dass kein Unterricht, der nur einigermaassen darauf Anspruch macht, vollständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt, und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muss dem gemäss von neuem durchgearbeitet werden.

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen grossen Theil der Schuld.

§. 251. Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefasste, kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höhern Bürgerschulen, (die nicht durch die Universität ergänzt werden!) den Schluss des historischen Unterrichts machen.

Und während des ganzen Laufes dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen; und wenn auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaassen die grossen Unterschiede in den freiesten Regungen des Menschengeistes zu erkennen geben.

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit grössern Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen der frühern Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüth zu erwärmen: so ist eine besondere

---

nöthig, ihr sichtbarer Zusammenhang gering. Indessen wird wohl meistens für zweckmässig erachtet werden, den Faden der deutschen Geschichte durch das Ganze zu ziehen, um an diesem den Synchronismus zu bevestigen.

Dass einzelne Parthien des Mittelalters, z. B. die Thaten Karls des Grossen, die Kreuzzüge u. a. m. heller beleuchtet werden müssen, ist kaum nöthig zu erinnern.

§. 100. 4) Noch viel weniger als die mittlere lässt sich die neuere Geschichte auf einmal in ihr rechtes Licht setzen; sondern der Vortrag muss nothwendig nach verschiedenen Gesichtspuncten mit veränderter Ordnung wiederholt werden.

Sorgfalt nöthig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Anregende aushebe.

DRITTES CAPITEL.
Mathematik und Naturlehre.

§. 252. Dass die Anlage zur Mathematik seltener sei, als zu andern Studien, ist blosser Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt. Aber dass Mathematiker selten aufgelegt sind, sich mit Kindern gehörig zu beschäftigen, ist natürlich. Ueber dem Rechnen hat man die combinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt; und zu demonstriren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war.

Das erste Wesentliche ist, Grössen und deren Veränderung zu beachten, wo sie vorkommen. Also Zählen, Messen, Wägen, wo es geschehn kann; wo nicht, die Grössen wenigstens schätzen; wenn auch Anfangs nur unbestimmt, was mehr, weniger, grösser, kleiner, näher, ferner sei.

Insbesondere zu bemerken sind einerseits die Anzahlen der Permutationen, Variationen und Combinationen, andrerseits die quadratischen und kubischen Verhältnisse, wo ähnliche Flächen und Körper von analogen Linien abhängen.

Anmerkung.[1] Von dem, was den frühern mathematischen Unterricht unnöthig erschwert, wäre Mancherlei zu sagen, was hier nicht Platz hat. Nur kurz sei bemerkt, dass Einiges an der Sprache liegt, Anderes an der gewöhnlichen Auffassung des Lehrers, Anderes an der Vermengung verschiedenartiger Foderungen.

1) Schon bei der leichtesten Bruchrechnung stellt sich die Sprache in den Weg. Man lieset z. B. $\frac{2}{3}$ zwei Drittheile; daher $\frac{2}{3} \cdot \frac{4}{5}$ zwei Drittel mal vier Fünftel; anstatt: Multiplication mit 2 und mit 4, und Division mit 3 und mit 5. Man bedenkt nicht, dass der dritte Theil eines Ganzen den Begriff dieses Ganzen in sich schliesst, der kein Multiplicator, sondern nur ein Multiplicandus sein kann. Darin verwickeln sich die Schüler.

---

[1] Diese Anmerkung bis zum Schluss des §. 252 ist Zusatz der 2 Ausg.

Eben so in dem geheimnissvollen Wort Quadratwurzel, anstatt halbe Multiplication. Die Sache wird schlimmer, wenn später noch von Wurzeln der Gleichungen gesprochen wird.

2) Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie eben so wenig, als Summen Producte sind. Zwei heisst nicht zwei Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte Eins oder Vieles ist. Der Begriff von *einem* Dutzend Stühle fasst nicht zwölf Vorstellungen *einzelner* Stühle in sich, sondern er enthält nur zwei Vorstellungen; den Allgemeinbegriff *Stuhl* und die ungetheilte Verzwölffachung. Der Begriff von hundert Mann enthält ebenfalls nur zwei Begriffe; den Allgemeinbegriff Mann und die ungetheilte Zahl Hundert. Eben so sechs Fuss, sieben Pfund; in solchen Redensarten kommt die Sprache durch den Singularis zu Hülfe. Die Zahlbegriffe sind nicht zur Reife gekommen, so lange man sie mit Anzahlen verwechselt, und am successiven Zählen klebt.

3) Man vermengt in den Rechenexempeln die Schwierigkeit, welche in der Auffassung des Gegenstandes liegt, mit der Rechnung selbst. Capital und Zins und Zeit, — Geschwindigkeit, Weg und Zeit u. dergl. m. sind Gegenstände, welche den Schülern schon geläufig sein, also längst zuvor erklärt sein müssen, bevor man sie zur Uebung im Rechnen darbieten kann. Dem Schüler, welchem die arithmetischen Begriffe noch Mühe machen, sollte man Beispiele geben, die ihm so geläufig sind, dass er *daraus* den arithmetischen Gedanken *von neuem erzeugen* kann, und nicht nöthig hat ihn *darauf* anzuwenden.

§. 253. Das Messen an Linien, Winkeln, und Kreissectoren, (wozu manche Kinderspiele, welche auf Architectonik hindeuten, den ersten Anlass geben mögen,) führt zu Anschauungsübungen; theils ebenen theils sphärischen. Sind diese Uebungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehn sie, wie jede andre Uebung, wieder verloren. Jeder Grundriss, jede Landkarte, jede Sternkarte kann Anwendungen veranlassen.

Die Anschauungsübungen werden darauf eingerichtet, dass man, nach Endigung der Planimetrie, sich zur Trigonometrie völlig vorbereitet finde; vorausgesetzt, dass neben der ebenen Geometrie zugleich die Arithmetik bis zu den Gleichungen des zweiten Grades vorgerückt sei.

Anmerkung. [1] Ueber Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung schrieb der Verfasser ein Büchlein vor nunmehr beinahe vierzig Jahren; und liess später oftmals danach unterrichten. Mancherlei ist von Andern unter dem Namen Formenlehre angegeben worden. Das Wesentliche ist Uebung des Augenmaasses an Distanzen und Winkeln, und Verbindung dieser Uebung mit ganz leichten Rechnungen. Der Zweck ist nicht bloss, die Beobachtung für sinnliche Dinge zu schärfen, sondern vorzüglich, geometrische Phantasie zu wecken, und damit das arithmetische Denken zu verbinden. Hierin liegt in der That die gewöhnlich versäumte, und doch nothwendige Vorbereitung zur Mathematik. Die Hülfsmittel müssen sinnlicher Art sein. Verschiedene sind versucht und wieder zur Seite gelegt; das Bequemste *für den Anfang* sind hölzerne Dreiecke, von dünnen Brettern aus solidem Holze. Man bedarf deren nur 17 Paare, die sämmtlich rechtwinklich sind und eine Seite von gleicher Länge gemein haben. Um diese Dreiecke zu finden, zeichne man einen Kreis, dessen Radius vier Zoll beträgt, und ziehe an demselben die Tangenten und Secanten von 5°, 10°, 15°, 20° u. s. w. bis 85°. Die mancherlei Zusammenstellungen, welche sich daraus machen lassen, sind leicht zu errathen. Die Tangenten und Secanten müssen von den Schülern empirisch gemessen werden, und von 45° an die zugehörigen Zahlen — Anfangs nur in Ganzen und Zehnteln, gemerkt und nach einiger Wiederholung auswendig gelernt werden. Darauf gründen sich ganz leichte Rechnungen, deren nächster Zweck darin besteht, den Schülern eine verweilende Aufmerksamkeit für so einfache Gegenstände abzugewinnen. Die sphärischen Anschauungen erfodern ein künstlicheres Werkzeug; drei bewegliche grösste Kreise einer Kugel. Man würde wohlthun, ein solches beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie zur Hand zu nehmen. Uebrigens versteht sich von selbst, dass die Anschauungsübungen nicht die Stelle der Geometrie oder gar der Trigonometrie vertreten, sondern diesen Wissenschaften die Stätte bereiten. Kommt die Planimetrie an die Reihe, so sind die hölzernen Dreiecke bei Seite gelegt; und die sinnliche Anschauung weicht zurück vor der geometrischen Construction. Zugleich beginnt die Arithmetik, sich über blosse

[1] Diese Anmerkung ist Zusatz der 2 Ausg.

Proportionen zu erheben; sie geht über zu Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Kann doch nicht einmal der pythagoräische Lehrsatz ohne den Begriff der Quadratwurzel gefasst werden!

§. 254. Hier aber ist ein Hauptpunct zu bemerken, der Schwierigkeit macht, nämlich die Logarithmen. Es ist leicht genug, den Gebrauch derselben zu erklären, und auch den Begriff, soweit er für den Gebrauch eben nöthig ist, (arithmetische Reihen, welche den geometrischen entsprechen, — wobei jedoch die natürlichen Zahlen als eine geometrische Reihe aufgefasst sein wollen, —)[1] deutlich zu machen. Allein wissenschaftlich betrachtet, hängen die Logarithmen mit den gebrochenen und negativen Exponenten, auch mit dem binomischen Satze zusammen; welcher letztere freilich für ganze positive Exponenten nur eine leichte combinatorische Formel ist,* in dieser Beziehung aber gerade am wenigsten Dienste leistet.

Da nun die Trigonometrie zwar in Hinsicht ihrer Hauptsätze unabhängig von den Logarithmen ist, ohne sie aber wenig in Gebrauch kommt; so entsteht die Frage, ob man die Anfänger nothwendig erst wissenschaftlich streng und vollständig in die Lehre von den Logarithmen einführen, den übrigens höchst fruchtbaren Unterricht in der Trigonometrie aber darauf, dass jenes gelungen sei, warten lassen müsse? Oder ob von den Logarithmen ein praktischer Gebrauch vor genauer Einsicht in dessen Gründe zu verstatten sei?

Anmerkung.[2] Die Schwierigkeit, welche die Logarithmen machen, — unstreitig eine der fühlbarsten im mathematischen Unterricht, — ist doch nur eine Probe von den schädlichen Folgen früherer Versäumnisse. Vernachlässigte man nicht die geometrische Phantasie, so wäre Gelegenheit genug, nicht bloss den Begriff der Proportion, wie ihn schon das gemeinste Rechnen fodert, weit tiefer einzuprägen, sondern auch die Vorstellung der Functionen frühzeitig zu erwecken. Schon die vorerwähnten Anschauungsübungen zeigen Tangenten und Secanten als abhängig vom Winkel. Sind diese so geläufig, wie es nach halbjährigem Unterricht zu erwarten ist, so zeigt man auch

* Man bemerke, dass schon dafür das Leichteste von Versetzungen und Combinationen *längst früher* dem Schüler *ganz geläufig* sein muss.

1 „(Arithmetische Reihen . . . sein wollen —)" Zusatz der 2 Ausg.

2 Diese Anmerkung, so wie die unter dem Text stehende, sind Zusatz der 2 Ausg.

Sinus und Cosinus. Aber hierauf allein darf man sich nicht beschränken. Etwas später, um die Zeit da die Planiemetrie eintritt, müssen die Quadrate und Kuben der natürlichen Zahlen hervorgehoben und bald auswendig gelernt werden. Daran knüpfe man das Aufsuchen ihrer Differenzen; und das Addiren der Differenzen, um daraus die Hauptgrössen wieder herzustellen. Ferner behandle man die leichtern figurirten Zahlen auf ähnliche Weise. Man bediene sich dabei kleiner hölzerner Cylinder, wie Damenbretsteine; und bilde aus diesen allerlei Figuren. Die Schüler müssen angeben, wie viel solcher Cylinder man ihnen geben solle, damit solche oder andre Figuren herauskommen. Weiter zeige man das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der Differentialrechnung. Man leite nun zur Betrachtung der Wurzeln, *welche immer dichter liegen*, wenn man in der Zahlenreihe gleichmässig fortschreitet. Endlich gelangt man zu dem Begriff des Einschaltens der Logarithmen, nachdem die Logarithmen von **1, 10, 100, 1000** u. s. w., desgleichen von $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$ u. s. w. vielmal vorwärts *und rückwärts* durchlaufen sind.

§. 255. In Lehranstalten, [1] wo man vorzugsweise praktische Zwecke im Auge hat, wird man die Logarithmen durch Vergleichung arithmetischer mit geometrischen Reihen erklären, und dann zum Gebrauch eilen. Aber auch selbst, wenn man den taylorschen und binomischen Satz zu Hülfe nimmt, wird mancher Anfänger davon nicht viel mehr Gewinn haben. Nicht als ob diese Sätze (sammt den Elementen der Differentialrechnung) nicht könnten deutlich gemacht werden. Das Uebel liegt nur darin, dass vieles schon Begriffene nicht leicht behalten wird. Der Anfänger hat alsdann, wenn es zum Gebrauch kommt, noch die Erinnerung, der Beweis sei ihm geführt, und von ihm eingesehen worden. Ja mit einiger Hülfe wäre er vielleicht im Stande, den Gang des Beweises Schritt für Schritt wieder aufzufinden. Allein es fehlt ihm die Uebersicht. Und beim Gebrauch ist es ihm sehr gleichgültig, auf welchem Wege die Logarithmen seien berechnet worden.

[1] Der entsprechende Paragraph der 1 Ausg. beginnt, unmittelbar an den Schluss von §. 254 anknüpfend, mit den Worten: „Diese Frage wird meistens nach den Umständen beantwortet werden. In Lehranstalten“ u. s. w.

Was hier von den Logarithmen gesagt worden, lässt sich weiter anwenden. Der Werth strenger Beweise wird nur dann erst vollständig erkannt, wenn man in der Sphäre von Begriffen, wohin sie gehören, schon einheimisch ist.

§. 256. Beweise, welche durch fremdartige Hülfsbegriffe einen unnöthigen Umweg nehmen, sind für den Unterricht ein bedeutendes Uebel; möchten sie übrigens noch so elegant sein.

Dagegen sind solche Darstellungen zu wählen, die von einfachen Elementarbegriffen anheben. Denn bei ihnen hängt die Ueberzeugung nicht an der misslichen Bedingung, ob man eine lange Reihe von Vordersätzen überschaue.

(So lässt sich der taylorsche Satz aus der Einschaltungsformel, diese aber aus der Betrachtung der Differenzen ableiten, wozu nichts als Addiren, Subtrahiren, und Kenntniss der Zahlen für Permutationen nöthig ist.)

§. 257. Der pädagogische Werth des gesammten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife.[1] Dies führt zunächst darauf, dass man die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, und nicht bloss vortragen soll. Mathematische Beschäftigungen sind nöthig. Es muss fühlbar werden, wieviel man durch Mathematik vermag. Zu Zeiten sind schriftliche mathematische Aufsätze zu veranlassen; nur müssen die Aufgaben leicht genug sein, und nicht mit Zwang mehr gefodert werden, als der Schüler bequem leisten kann. Manche reizt schon die reine Mathematik, besonders wenn Geometrie und Rechnung gehörig verbunden werden. Aber sicherer wirkt angewandte Mathematik, *wenn* der Gegenstand der Anwendung schon das Interesse für sich gewonnen hat. Dafür muss auf anderem Wege gesorgt sein.

Die mathematischen Uebungen dürfen jedoch den Schüler nicht zu lange in einem engen Kreise aufhalten; sondern der Vortrag muss daneben fortschreiten. Käme es *bloss* darauf an,

---

[1] Statt dessen, was hier bis zum Schlusse des §. 257 folgt, hat die 1 Ausg. nur folgende kurze Bemerkung: „Es kann also hier nicht etwa bloss von Beispielen zur Verdeutlichnng die Rede sein; sondern theils von der innern Verbindung der mathematischen Lehren unter sich, — wohin vorzüglich die engste mögliche Verbindung zwischen Geometrie und Rechnung gehört, — theils von den Naturkenntnissen überhaupt, welche der Mathematik entgegenkommen."

die Selbstthätigkeit zu erregen, so könnten sehr leicht die Anfangsgründe hinreichen, um eine endlose Menge von Aufgaben herbeizuführen, bei denen der Schüler sich seiner wachsenden Fertigkeit erfreuen, ja selbst an eignen kleinen Erfindungen sich ergötzen würde, ohne von der Grösse der Wissenschaft einen Begriff zu bekommen. Viele Aufgaben sind mit witzigen Einfällen zu vergleichen, die am rechten Orte willkommen sein mögen, aber nicht die Zeit der Arbeit einnehmen dürfen. Bei Dingen, die sich bei weiterm Fortschritt von selbst verstehn, sollte man sich nicht aufhalten, bloss um Kunststücke zu machen. Ohne Vergleich wichtiger, als blosse Uebungsbeispiele, sind Naturkenntnisse, welche desto besser der Mathematik entgegen kommen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehn.

§. 258. Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse von Pflanzen, die sie gesammelt haben, beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bei einiger Anleitung leicht von selbst fort. Später lehrt man sie auf die äussern Kennzeichen der Mineralien achten. (Zoologie lässt sich wegen des Geschlechtlichen nicht so sicher fortsetzen.)

§. 259. Hiemit nun muss sich viel Aufmerksamkeit auf die äussere Natur, auf das was mit den Jahreszeiten wechselt, und auf den Verkehr der Menschen verbinden.

Dahin gehört auf der einen Seite: Beachtung der Himmelskörper, — wo Sonne und Mond aufgehen, — wie der Mond das Licht wechselt, — wo der Polarstern stehe, und welche Bogen die hellern Sterne, die auffallendsten Sternbilder beschreiben.

Auf der andern Seite: technologische Kenntnisse, welche theils durchs eigne Sehen, theils in Lehrstunden der Naturbeschreibung mögen erworben werden. Man betrachte die Technologie nicht bloss von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke. — Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehn lernen, eben sowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören *Werk*schulen, die nicht gerade *Gewerb*schulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch

soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Thierheit zu erheben.[1]

Jene Kenntnisse werden von der Geographie aufgenommen; wovon weiterhin.

§. 260. Auf die Beachtung der Himmelskörper stützt sich die populäre Astronomie; welche zur Probe dient, ob die mathematische Phantasie gehörig geweckt war.

§. 261. Die ersten Gründe der Statik und Mechanik werden schon als Einleitungen in die Physik vorkommen, welche sich mit den leichtesten Theilen der Chemie verbindet. Die Physik muss lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch Mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. (Dahin gehört das Vorzeigen der Uhrwerke, der Mühlen, der bekanntesten Erscheinungen des Luftdrucks, elektrische und magnetische Spielwerke u. dergl. m.)[2]. In Bürgerschulen muss von Gebäuden und Maschinen wenigstens soviel gesagt werden, als nöthig, um künftigen weitern Unterricht aufzusuchen. Dasselbe gilt von den Grundbegriffen der Physiologie.

§. 262. So oft nun ein neuer Gegenstand vorkommt, ist es wichtig, einige Hauptpuncte auszuzeichnen, welche streng auswendig gelernt werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben. Wo es thunlich ist, werden diese Beschreibungen durchs Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt.

Flüchtigkeit beim Anschauen muss streng gerügt werden, so oft etwas vorgezeigt wird. Sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz. Auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freigebig sein; es muss oft vorausgesagt sein, worauf zu merken sein werde. Gute Beschreibungen, Kupferstiche, und wirkliches Anschauen mögen oft zweckmässig auf einander folgen.

---

[1] „Man betrachte die Technologie ... zu erheben." Zusatz der 2 Ausg.
[2] „Die Physik muss ... u. dgl. m.)" Zusatz der 2 Ausg.

VIERTES CAPITEL.

Geographie.

§. 263. In der Geographie lassen sich zum mindesten zwei Curse unterscheiden; deren einer analytisch an die nächste Umgebung (den Grundriss des Orts) anknüpft, der zweite aber vom Globus beginnt. Nur vom ersten soll hier geredet werden, da der zweite unmittelbar aus guten Lehrbüchern entnommen werden kann.

Anmerkung.[1] Das gewöhnliche Anfangen vom Globus wäre minder tadelhaft, wenn man, um die Vorstellung von der Erdkugel fasslicher zu machen, auf die Mondkugel hinwiese, und gelegentlich den Mond durch ein Fernrohr betrachten liesse. Aber gesetzt, dies geschehe: so bleibt es noch immer verkehrt, die schwache und schwankende Vorstellung eines übergrossen Balls an die Stelle der unmittelbaren Anschauung zu setzen. Eben so unpassend ist, von Portugal und Spanien anzufangen. *Der* Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punct, von wo aus man sich orientiren, und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll. Niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspuncte darbietet.

§. 264. Die Geographie ist eine associirende Wissenschaft; und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehn dürfen, zu stiften. Nicht erst ihr mathematischer Theil, der in der populären Astronomie seine Ergänzung und sein Interesse findet, stiftet ein Verbindungsglied zwischen Mathematik und Geschichte (im zweiten Cursus): sondern schon in ihren Elementen kann sie sich an die Anschauungsübungen lehnen, und nach diesen einige Dreiecke, welche auf den zuerst gebrauchten Landkarten vorkommen, bestimmen; obgleich dies in der Folge, wenn schon das Herausheben merkwürdiger Puncte einige Uebung erlangte, nicht immer nöthig ist. (Die Bestimmung durch Länge und Breite ist *für den ersten Cursus* eben so unzweckmässig, als wenn es einem in Deutschland oder Frankreich Reisenden einfallen würde, sich das Bild von den Orten, an denen er sich

---

[1] **Diese Anmerkung ist Zusatz der 2 Ausg.**

aufzuhalten gedenkt, mit Hülfe der Beziehung dieser Orte auf den Aequator und ersten Meridian zusammenzustellen.) Die physische Geographie setzt theils Naturkenntnisse voraus, theils giebt sie Anlass, dieselben zu bereichern. Die politische Geographie bezeichnet die Art, wie der Mensch die Oberfläche der Erde bewohnt und benutzt. Dies Alles zu verknüpfen, ist die pädagogische Bestimmung des geographischen Unterrichts.

§. 265. Der Lehrer soll zu erzählen wissen; ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat. Mit der Bestimmung gegenseitiger Lage der Orte, (theils durch Gruppirung um einen Hauptort, theils bei den Hauptorten durch Dreiecke,) darf das Erzählen eben so wenig in Streit gerathen, als bei der Geschichte, wo sich Chronologie mit Erzählung vertragen soll. Die Erzählung soll ein klares Bild geben; dazu sind einige veste Puncte im Raume als Haltungspuncte nöthig. Aber die Puncte sollen nicht vereinzelt stehn, sondern durch die Züge des Bildes verbunden sein.

§. 266. Es ist nicht gleichgültig, wie viele fremdklingende Namen in Einer Minute oder Stunde genannt werden. Es ist auch nicht gleichgültig, ob dieselben vor, oder nach der Auffassung des Bildes, welches die Landkarte darbietet, ausgesprochen werden. Sondern zuerst kommt es darauf an, dass jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen, und ein paar Namen von Bergen; Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte. Die angegebenen Namen veranlassen schon mancherlei Lagenbestimmung merkwürdiger Puncte, theils unter sich, theils gegen die Grenzen des Landes.

Man hebe diese Puncte heraus; man verbinde sie alsdann, (etwa mit Hülfe einer schwarzen Tafel, woran Jemand sie nach dem Augenmaasse erst einzeln zeichnet, dann passend verbindet, welches bei Quellen und Mündungen der Flüsse durch einen Zug zur Darstellung ihres Laufes geschehen mag.) Vorausgesetzt nun, dass die Schüler sich in der äussern Natur gehörig umgesehen, insbesondere auf den Fall der Flüsse und Bäche, auf die Abdachungen eines Landstriches gemerkt hatten, (welches sonst *vor allem Andern* muss *nachgeholt* werden,) so kann jetzt schon ungefähr beschrieben werden, welchen Anblick das Land einem Reisenden gewähren würde. Alsdann ist Zeit, die Namen der Flüsse und Berge etwas voll-

ständiger anzugeben, wobei aber sogleich auf der Stelle diese Namen von den Schülern mehrfach zu wiederholen sind. Es wird sich hierdurch verrathen, ob man auch die Reihen fremder Namen zu lang gemacht hatte; welche Unbehutsamkeit oftmals einen grossen Theil der Schuld trägt, wo der geographische Unterricht fruchtlos bleibt oder beschwerlich wird. Nun folgen besondre Naturmerkwürdigkeiten, wenn sie vorhanden sind, in ausführlicher Beschreibung. Dann einige der wichtigsten Städte, mit Angabe der Einwohnerzahl. Hieran knüpfen sich wiederum Bestimmungen gegenseitiger Lage; wobei die Selbstthätigkeit der Schüler unerlässlich ist. Zuletzt folgt dasjenige, was den menschlichen Kunstfleiss in Bezug auf die Producte des Landes bezeichnet; nebst dem Wenigen, was auf Staatseinrichtungen hinweisend den Schülern fasslich ist. Die Namen der Provinzen müssen in der Regel aus dem ersten Cursus wegbleiben.

§. 267. Bei den häufig anzustellenden Wiederholungen muss mehr und mehr dahin gewirkt werden, dass jeder Name seinen Ort bezeichne, und keiner an einer Stelle in der Reihe der Worte kleben bleibe. Die Reihenfolge muss also oft umgekehrt, die Landkarte nach allen Richtungen und Rücksichten durchlaufen werden. Dabei ist nach der Individualität der Schüler zu verfahren, und von manchen nur das Unentbehrlichste zu verlangen; von andern desto mehr, damit sie sich gehörig anstrengen.

§. 268. In der Mitte andrer Studien, auf die man mehr Gewicht legt, wird die Geographie von den Schülern durchgehends, und manchmal selbst von den Lehrern vernachlässigt. Dies ist höchst tadelnswerth. Man kann den geographischen Unterricht sehr beschränken, (dies ist beim ersten Cursus sogar nothwendig,) aber man darf ihn nicht geringschätzen. Bei manchen Individuen ist er der erste, der sie zum Bewusstsein bringt, dass sie so, wie es verlangt wird, lernen können. Bei allen muss er die übrigen Studien verbinden, und in Verbindung vesthalten. Ohne ihn wankt Alles. Den historischen Begebenheiten fehlen die Stellen und Distanzen; den Naturproducten die Fundorte; der populären Astronomie (die so manchen Schwärmereien wehren muss!) fehlt die ganze Anknüpfung; der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen. Lässt man auf diese Weise die Theile des Wis-

sens auseinander fallen, so geräth die gesammte Bildung durch den Unterricht in Gefahr.

FÜNFTES CAPITEL.

Unterricht im Deutschen.

§. 269. Ueber den Sprachunterricht würde weniger Streit sein, wenn man die Verschiedenheiten gehörig berücksichtigte.

Die allgemeinste Verschiedenheit ist zwischen Verstehen und Sprechen. Die Distanz zwischen Beidem wird um die Zeit, da ein regelmässiger Unterricht beginnt, als ein Gegebenes vorgefunden; sie ist oft sehr gross, oft gering. Individualität und frühere Umgebung haben sie bestimmt.

§. 270. Zuerst wurde Sprache gehört, angenommen, nachgeahmt; sie war gebildet oder roh; wurde genau oder obenhin vernommen; mit bessern oder schlechtern Organen nachgeahmt. Was darin Fehlerhaftes lag, das verbessert sich allmälig, wenn gebildete Personen täglich das Beispiel geben und auf richtiges Sprechen dringen. Dieses erfodert jedoch zuweilen eine Reihe von Jahren.

§. 271. Ein andrer Umstand, der tief in der Individualität liegt, ist das grössere oder geringere Bedürfniss, sich durch Sprache zu äussern. Hiedurch erhebt sich die eigne Sprache eines Jeden über blosse Nachahmung; und ihre Verbesserung muss von den Gedanken ausgehn, die sie bezeichnet. Im Jünglingsalter wird diese Art der Verbesserung oft auffallend.

§. 272. Man könnte nun auf die Meinung kommen, es seien gar keine besonderen Lehrstunden im Deutschen nöthig, — wenigstens nicht der blossen Sprache wegen, — weil einerseits gebildete Lehrer durch ihr blosses Beispiel und durch gelegentliches, jedenfalls nöthiges, Corrigiren einwirken; anderntheils die allmälig fortschreitende Bildung von innen heraus auf die Sprache einfliessen müsse, soweit dies nach den besondern individuellen Fähigkeiten überhaupt möglich sei.

Dabei ist fürs Erste zu erinnern, dass der gebildete Lehrer vom ungebildeten Hörer lange Zeit nur mangelhaft verstanden, und dass der Unterricht sehr aufgehalten wird, wenn bei jeder seltenern Wendung erst nach dem Verstehen zu fragen ist. Doch dies ist nicht Alles.

§. 273. Die Sprache soll auch gelesen und geschrieben werden. Hiebei wird sie selbst zum stehenden Gegenstande der Betrachtung, und setzt denjenigen, der sie nicht genauer kennt, in Verlegenheit. Man wird also am Gelesenen oder Geschriebenen zuerst analytisch nachweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder verändern würde, wenn theils einzelne Worte mit andern vertauscht, theils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären.

Dass darauf die Synthesis der Sätze, stufenweise zu grössern Verwickelungen (besonders mit Hülfe mannigfaltiger Conjunctionen) aufsteigend, folgen müsse, ist als bekannt vorauszusetzen.

§. 274. Wäre nun die Verlegenheit beim Lesen und Schreiben für Alle gleich gross gewesen, so würde auch der ihr abhelfende Sprachunterricht überall die gleiche Empfehlung und Ausdehnung verdienen.

Allein hier treten die grössten Verschiedenheiten hervor. Man wird demnach, wo Viele zugleich Unterricht bekommen, das Sprachliche mit anderem Lehrstoff in Verbindung zu bringen suchen. Der analytische Unterricht[1] kann in den nämlichen Lehrstunden für Einige dem Sprachlichen zugewendet werden, für Andre in ganz verschiedenen Gebieten umherwandern; und sehr verschiedene schriftliche Aufgaben lassen sich daran knüpfen.

§. 275. Auch durch Uebungen im Vorlesen und mündlichen Wiedererzählen wird man in die nämlichen Lehrstunden eine grössere Mannigfaltigkeit hineinbringen; — niemals aber Alle auf den gleichen Punct der Bildung hinführen können, sondern hierin vorzüglich die Macht der Individualität anerkennen müssen.

§. 276. Im spätern Knaben- und Jünglingsalter werden die deutschen Lehrstunden theils dazu benutzt, verschiedene Formen der Poesie und Redekunst, in ausgezeichneten Mustern, darzubieten; theils schriftliche Aufsätze anfertigen zu lassen. Dies ist um desto verdienstlicher, je reiner die Muster, je genauer angemessen der schon erreichten Bildungsstufe sie gewählt werden, und je sorgfältiger vermieden wird, den Individuen einen ihnen fremdartigen Geschmack aufdringen zu wollen. Die misslichsten aller schriftlichen Uebungen sind die im Briefstil. Vertrauliche Briefe kann jeder nach seiner Art gut

[1] die 1 Ausg. hat hier eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik, S. 232—243 [s. oben S. 88—95].

schreiben; alles Angelernte steht hier im Wege. Am besten sind schriftliche Uebungen, wenn ihnen ein bestimmter und reicher Gedankenvorrath zum Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verschiedenen Formen zulässt. Dann können Mehrere wetteifernd dasselbe behandeln; die Berichtigung erlangt dadurch mehr Theilnahme.

SECHSTES CAPITEL.

Griechische und lateinische Sprache.

§. 277. Bekanntlich gewinnt die Nachweisung der grammatischen Unterschiede, und der mancherlei Wendungen, wodurch die Sprache ausdrucksvoll werden kann, an Klarheit gar sehr durch Vergleichung des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen. Man kann schon bei Knaben im achten Jahre versuchen, ob sich dieser Vortheil für die Lehrstunden im Deutschen benutzen lasse; auch wenn noch nicht vest beschlossen ist, dass sie den gewöhnlichen Cursus der Gymnasien machen sollen. Einige Knaben lernen die lateinischen Flexionen ohne viele Mühe soweit, dass sie kurze Sätze aus dem Deutschen ins Lateinische und umgekehrt bald übertragen können.

§. 278. Einen solchen Probeunterricht wird man indessen nicht weit fortsetzen; da bei der grossen Mehrzahl der Individuen die Schwierigkeiten desselben so schell anwachsen, dass sich das Bekenntniss aufdringt, man könne dieselben um blosser Nebenvortheile willen nicht übernehmen. Zudem verändert sich von einem Jahrzehend zum andern immer sichtbarer dasjenige Verhältniss der Sprachstudien zu den Wissenschaften und zu den Bedürfnissen des Zeitalters, an welches man von den Zeiten der Reformation her noch gewöhnt war. Die Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, belohnt sich jetzt nur da, wo Talent und ernste Absicht auf vollständige gelehrte Kenntnisse zusammenkommen.

Anmerkung. 1) Man hört oft behaupten: die alten Sprachen geben einen vesten Maassstab, wonach der Fortschritt und das Sinken neuerer Sprachen zu bestimmen sei; auch müsse an den alt-classischen Werken das Muster für Reinheit und Schönheit der Schreibart erkannt werden. Diese und ähnliche Be-

hauptungen sind unleugbar richtig und höchst gewichtvoll; allein sie sind nicht pädagogisch. Sie drücken aus, was überhaupt geleistet werden soll, aber nicht, was jüngern Individuen zu *ihrer* Bildung nöthig ist; und die grosse Mehrzahl derer, welche sich zu Staatsämtern vorbereiten, kann sich nicht damit befassen, über Sprache und Schreibart zu wachen, sondern muss die Sprache nehmen wie sie ist, und diejenige Schreibart sich aneignen, die zum Geschäftskreise passt. Jene höhern Sorgen kommen den Schriftstellern zu; aber Niemand wird zum Schriftsteller erzogen.

2) Bekannt ist die Meinung, die Schwierigkeit würde sich vermindern, wenn man die alten Sprachen später anfinge; dann würde man die Fähigkeit zu lernen grösser finden. Im Gegentheil: je später, desto mehr neigt sich der jugendliche Gedankenkreis zur Abschliessung. Gedächtnisssachen müssen früh eintreten, besonders wo der ganze Nutzen von der zu erlangenden Geläufigkeit abhängt. Man muss früh anfangen, um *langsam*, ohne unpädagogischen Zwang, vorrücken zu können. Vier Stunden wöchentlich Latein schaden dem sonst muntern, kleinen Knaben nicht, wofern nur daneben die übrigen Beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind. Neuere Sprachen voranschicken, hiesse das Hinterste nach vorn kehren. Doch nützlich sind einzelne französische und englische Benennungen dessen was im täglichen Leben vorkommt. Das ist der Aussprache wegen zweckmässig; aber einzelne Worte machen keinen Sprachunterricht. [1]

§. 279. Wie die alten Sprachen da gelehrt werden, wo man sie als eine Sache der Nothwendigkeit oder Convenienz betrachtet, und sich über pädagogische Ueberlegung hinwegsetzt: davon ist hier nicht zu reden. Vielmehr muss eingestanden werden, dass es gar keine pädagogischen Mittel giebt, wodurch man diejenigen Naturen, die einmal nur in den Interessen der Gegenwart leben, dahin bringen könnte, den Inhalt der Werke des Alterthums mit unmittelbarer Theilnahme sich anzueignen.

§. 280. Pädagogisch betrachtet, bestimmt jeder Unterschied der lebhaftern Vergegenwärtigung des Alterthums, der innigern Verbindung desselben mit andern Hauptgegenständen des Wis-

[1] „2. Bekannt ist . . . Sprachunterricht." Zusatz der 2 Ausg.

sens, und der Entfernung widriger Nachklänge von den Plagen der Schulzeit, ein Mehr oder Weniger des Werthes, welcher der gewonnenen Kenntniss darf zugeschrieben werden. Liesse sich die nämliche Vergegenwärtigung ohne die alten Sprachen, und ohne die Macht jugendlicher Eindrücke erreichen: so würden die in den vorhergehenden Capiteln erwähnten Lehrgegenstände, welche die Beschäftigung der höhern Bürgerschulen angeben, nichts weiter zu wünschen übrig lassen; und das Studium der alten Sprachen wäre ein nothwendiges Uebel der Gymnasien; so hoch man auch dessen Nebenvortheile anzupreisen gewohnt ist.

§. 281. Die blossen Sprachen für sich allein aber geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldne Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Conjunctionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind.

Die alte Geschichte (§. 243, 246) ist der einzige mögliche Stützpunct für pädagogische Behandlung der alten Sprachen.

§. 282. Will man nun mit dem Lateinischen beginnen, so bieten sich zwar Eutropius und Cornelius Nepos dar, um nach den leichtesten Vorbereitungen (§. 277), welche an die deutsche Sprache geknüpft wurden, in Gebrauch zu kommen. Auch ist dieser Gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der Lehrer es übernimmt, die alte Zeit erzählend zu vergegenwärtigen. Allein man kennt die Magerkeit der genannten Schriftsteller; und man findet von ihnen aus noch immer keinen bequemen Weg des Fortgangs.

§. 283. Die Gründe, weshalb Homers Odyssee zum frühen Gebrauche den Vorzug hat, sind bekannt.* Jeder kann sie

* *Nur allein* von der Odyssee ist hier die Rede; aber durchaus nicht von der Ilias. Auch wird das religiöse Gefühl, als schon längst zuvor hinreichend geweckt, vorausgesetzt. Alsdann schadet das Mythische keineswegs; denn es wirkt, in wiefern es dem religiösen Gefühl widerstrebt, entschieden zurückstossend, und macht alle zu starken Illusionen unmöglich. [1]

[1] In der 1 Ausg. beginnt diese Anmerkung mit einer Verweisung auf die allgemeine Pädagogik S. 217 ff. [s. oben S. 82], und schliesst mit einer Rückweisung auf §. 87 [§. 237 d. 2 Ausg.].

finden, wenn er mit stetem Hinblick auf die verschiedenen Hauptklassen des Interesse, welche der Unterricht erwecken soll (§. 83—94), die Odyssee aufmerksam durchlieset. Es kommt aber hier nicht bloss auf eine *unmittelbare* Wirkung an, sondern noch überdies auf die Anknüpfungspuncte für den weiter fortschreitenden Unterricht. Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixirt. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man hier zugleich den Boden.

Auf Gründe dieser Art, welche geradezu vom *Hauptzweck alles Unterrichts* hergenommen sind, und denen nur das Hergebrachte (das conventionelle Latein-*Treiben*) entgegensteht, — werden die Philologen wohl irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, dass, beim Anwachs der Geschichte und der Naturwissenschaft, dass beim Anwachs der materiellen Interessen, das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. (Vor einigen Decennien war es nahe daran, das Griechische denen zu erlassen, die nicht Theologie studiren wollten.)[1]

Zwar besitzt die Odyssee keine Wunderkraft, um Solche zu beleben, denen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht Ernst sind; dennoch übertrifft sie, vieljähriger Erfahrung zufolge, jedes andre Werk des Alterthums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung. Auch schliesst sie einen frühern Anfang im Lateinischen (und selbst, wo man es nöthig findet, im Griechischen,) nicht aus; nur kann das Latein *nicht so rasch, wie die Gewohnheit es mit sich bringt,* daneben fortgehn. Denn die Odyssee erfodert täglich eine Lehrstunde, und daneben grammatische und lexikalische Arbeit.

Die Erfahrung hat gelehrt, dass die Elementarkenntnisse aus der Grammatik, welche das Decliniren und Conjugiren betreffen, obgleich auf das Nothwendigste beschränkt, doch zuvörderst sorgfältig durchgearbeitet werden müssen. Auch sind die ersten Anfänge in der Odyssee auf wenige Verse in der Stunde zu beschränken; und in den ersten Monaten ist kein strenges Memoriren der Vocabeln zu fodern. Dagegen wird späterhin gerade das Vocabelnlernen die nothwendigste, vom

[1] „Jeder kann sie finden ... studiren wollten." Zusatz der 2 Ausg.

Schüler streng zu fordernde Nebenarbeit. Ein beträchtlicher Theil des Sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die Sprachformen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, und durch den sie wichtig werden. Der Lehrer muss sehr genau zu treffen wissen, wann es Zeit sei, zu eilen, wann dagegen wieder anzuhalten; denn jeder fühlbare Zuwachs an Fertigkeit pflegt die Schüler zu einiger Nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich muss gehoben werden. Will man die ganze Odyssee lesen, welches mit guten Schülern füglich geschehen kann, weil die Fertigkeit gegen das Ende *sehr schnell* zunimmt, so muss die Zeit doch nicht viel über zwei Jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht theils Ermüdung, theils anderweitige Versäumniss. Auf Schulen wird man wohl thun, die ersten vier Gesänge *einer* Klasse (etwa derjenigen Klasse, deren Schüler sich im *zehnten* oder *elften* Jahre befinden,) zuzutheilen; um alsdann in der nächstfolgenden Klasse beim fünften Gesange anzufangen. Wieviel Gesänge jede Klasse durcharbeiten könne, bedarf keiner genauen Bestimmung, da man das Fehlende durch die vossische Uebersetzung zu ergänzen im Stande ist. Der Grund jener Abtheilung wird sogleich einleuchten, wenn man die Odyssee genauer ansicht. Einige Gesänge können geübtere Schüler späterhin für sich lesen; so jedoch, dass sie Proben davon abzulegen haben. Es ist nicht nöthig, die *seltenern* Eigenheiten der homerischen Sprache jetzt schon weitläuftig zu erklären. Man kehrt ohnehin später zum Homer (zur Ilias) zurück. [1] Wen die Schwierigkeiten schrecken, der erinnere sich, dass auf jedem andern Wege ebenfalls grosse Schwierigkeiten zu überwinden sind. Man verhüte die Nebenwirkung arabischer Märchen und ähnlicher Erzählungen, welche den Reiz des Wunderbaren abstumpfen.

§. 284. Nur zwei Dichter, zwei Historiker, zwei Denker brauchen genannt zu werden, um den Fortgang zu bezeichnen. Homer und Virgil; Herodot und Cäsar; Platon und Cicero. Was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die Umstände bestimmen. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horaz, werden wohl immer einen Platz neben jenen behalten; besonders Horaz bietet kurze Denk-

---

[1] „Auf Schulen wird man wohl thun ... abzulegen haben." und „Man kehrt ... zurück." Zusätze der 2 Ausg.

sprüche dar, deren spätere Nachwirkung der Erzieher durchaus nicht gering schätzen darf. Die Erleichterung des Virgil und Herodot durch den vorangehenden Homer ist augenscheinlich; während andererseits dem Jünglingsalter eine *Rückkehr zum Homer* (zur Ilias) eben so wenig zu erlassen ist (schon der Mythologie wegen), als die Rückkehr zur alten Geschichte in pragmatischer Hinsicht (§. 250). Ferner wird die syntaktische Form der alten Sprachen, welche noch weit mehr Schwierigkeit macht als Flexionen und Vocabeln, durch das Voranstellen der Dichter vor den Prosaikern leichter gelernt, weil man nicht mit allen Schwierigkeiten des Periodenbaues auf einmal zu kämpfen hat. Wünschenswerth ist es wenigstens, dass aus der Aeneide, (die man übrigens schwerlich *ganz* lesen wird, denn sie kann bei weitem nicht so *schnell* gelesen werden, wie nach gewonnener Fertigkeit die spätern Gesänge der Odyssee,) der lateinische Sprachschatz geschöpft werde, wie aus der Odyssee der griechische. Das *bellum gallicum* des Cäsar muss mit einer ganz vorzüglichen Sorgfalt durchgearbeitet werden; da es derjenigen Schreibart, die man einem Jünglinge *zunächst* wünschen kann, näher kommt als die der andern gebräuchlichen Auctoren. *Nachdem* dies geschehen, ist das strenge, systematische Lehren und Auswendiglernen der lateinischen Syntaxis, *mit* gewählten, kurzen Beispielen, als eine Hauptarbeit am rechten Platze. Vom Platon sind einige Bücher von der Republik (besonders das erste, zweite, vierte, achte)[1] der wünschenswerthe Zielpunct. Dass Cicero Anfangs von seiner glänzenden Seite, nämlich als Redner, der Jugend gezeigt werden müsse, bedarf kaum der Erinnerung. Später werden seine philosophischen Schriften wichtig; nur bedürfen viele Stellen einer weitern Auseinandersetzung des Gegenstandes.

Cicero sollte *vom Lehrer* oftmals laut vorgelesen, oder vielmehr vorgetragen werden. Der Redner fodert die lebende Stimme; und ihm genügt nicht das gewöhnliche, eintönige Lesen der Schüler. Was den Tacitus anlangt, so wird über den Schulgebrauch desselben verschieden geurtheilt. Gewiss ist im allgemeinen, dass solche Schriftsteller, die in wenig Worten viel sagen, für den erklärenden Lehrer nicht bloss, sondern auch

[1] „*Nachdem* dies ... am rechten Platze." und „(besonders ... achte)" Zusätze der 2 Ausg.; ebenso der letzte Absatz des §. von den Worten „Cicero sollte" an.

für den empfänglichen Schüler vorzüglich willkommen sind. Das Gegentheil gilt vom Cicero; man muss ihn leicht lesen um ihn zu schätzen.

§. 285. Wie viel oder wie wenig in Ansehung des Schreibens der alten Sprachen von der Jugend erlangt werden kann, hat längst die Erfahrung gelehrt; und man wird nie eine Methode finden, welche den Grad von geistiger Reife frühzeitiger herbeischaffen könnte, der sich in guter lateinischer Schreibart zu Tage legt. So lange die Gymnasien nicht gewähltere Schüler haben, wird die Mehrzahl in Ansehung des Lateinschreibens etwas anfangen, was nie zu Ende kommt. Besser wäre, das Erreichbare häufig zu üben; nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst, mit Hülfe des Lehrers und nach gemeinsamer Ueberlegung der Schüler. Dies gewährt die Vortheile der Exercitien ohne den Nachtheil unzähliger Fehler, deren Verbesserung der Schüler sich selten einprägt. Die gemeinsame Arbeit gewährt Unterhaltung, und lässt sich der Bildungsstufe jedes Alters anpassen. Anstatt der Exercitien sind lateinische Auszüge aus dem, was von den Auctoren zuvor interpretirt wurde, zu empfehlen; Anfangs mit Hülfe des Buchs, später ohne dasselbe. Ausziehn ist nicht Nachahmen, und soll es nicht sein. Zum Nachahmen des Cicero gehört Cicero's Talent; sonst hat man frostige Künstelei zu fürchten. Schon Cäsar ist nicht so einfach, dass seine Schreibart gelehrt und gelernt werden könnte. Aber vom Cäsar kann viel auswendig gelernt werden; Anfangs kurze Sätze, dann längere Perioden, endlich ganze Capitel. Der Nutzen hievon ist durch Erfahrung erprobt.[1]

SIEBENTES CAPITEL.

Von nähern Bestimmungen.

§. 286. Zur näheren Bestimmung der Unterrichtslehre kann der Grund liegen in der Beschaffenheit einzelner Gegenstände des Lehrens, in der Individualität, in äussern Umständen des sittlichen Lebens.

§. 287. Wo Polytechnik und vielförmige Gelehrsamkeit beabsichtigt wird, da macht jede Wissenschaft ihre Foderungen

[1] „Anstatt der Exercitien ... Erfahrung erprobt." Zusatz der 2 Ausg.

der Gründlichkeit für sich allein gelten. Dies ist der Gesichtspunct des Staats, der viele einseitig Gebildete gebraucht, um aus ihnen ein Ganzes zusammenzusetzen; daher auch Bildung verbreitet, und Lehranstalten dazu anordnet, ohne zu fragen, welche Individuen es seien, die sich das Dargebotene aneignen; ausser in Bezug auf künftige Anstellung.

§. 288. Der pädagogische Gesichtspunct, nach welchem aus jedem das Beste werden soll, was *aus ihm* werden *kann*, ist dagegen von den Familien aufzufassen, welchen an den Einzelnen, die ihnen angehören, gelegen ist. Diesen Unterschied sollen die Familien einsehn; folglich nicht nach der Grösse einzelner Leistungen, sondern nach der Gesammtbildung fragen, welche die Individuen erlangen *können*.

§. 289. Hiemit hängt der Unterschied zwischen Interessen und Fertigkeiten zusammen. Manche Fertigkeiten lassen sich erzwingen; aber sie sind für die Gesammtbildung unnütz, wo die entsprechenden Interessen fehlen.

Mit Rücksicht auf diesen Unterschied ist mancher unberufene Tadel, und manches eingebildete Besserwissen in Bezug auf mangelhafte Erfolge eines frühern Unterrichts zurück zu weisen. Wäre dies und jenes (so meint man) früher zur Fertigkeit gebracht, so würden grössere Fortschritte erlangt sein. Allein wo das Interesse nicht erwacht, und nicht kann geweckt werden, da ist das Erzwingen der Fertigkeit nicht bloss werthlos,— weil es zu einem geistlosen Treiben führt,— sondern auch schädlich, weil es die Gemüthsstimmung verdirbt.[1]

§. 290. Ob die Individualitäten ohne Schaden den Zwang ertragen können, welchen das Einüben der Fertigkeiten nöthig machen würde, ist eine Frage, die zuweilen nicht ohne Versuche entschieden werden kann. Lesen, Rechnen, Grammatik, sind bekannte Beispiele.

§. 291. Je vollkommener der Unterricht, desto mehr Gelegenheit giebt er, die Vorzüge und Fehler der Individuen zu vergleichen, welche ihn zugleich empfangen. Dies ist wichtig sowohl für die Fortsetzung desselben, als für die Zucht; indem man dadurch tiefer in die Gründe der Fehler, welche sie zu bekämpfen hat, hineinschaut.

---

[1] „Mit Rücksicht ... verdirbt.“ Zusatz der 2 Ausg.

§. 292. Das sittliche Leben kann mit Ansichten des Universums in Verbindung treten; es kann sich auch in sehr eng beschränktem Gesichtskreise bewegen. Der Umfang des Unterrichts wird sich zwar meistens durch Rücksichten auf die äussere Lebenslage beschränkt finden; er soll jedoch niemals kleiner, sondern nach allen Richtungen grösser sein, als die Sphäre der nöthigen Lebensklugheit fürs gemeine Leben. Sonst läuft immer das Individuum Gefahr, sich selbst und denen die ihm nahestehen, eine übergrosse Wichtigkeit beizulegen.

§. 293. Auf das Vergangene den Gesichtskreis auszudehnen, ist im allgemeinen schwerer, als im Gebiete der Gegenwart. Daher tritt im Unterricht des weiblichen Geschlechts, und der niedern Volksklassen die Geographie, sammt dem was sich an sie knüpfen lässt, mehr hervor als das Historische. Bei nothwendigen Verkürzungen des Unterrichts kann es nicht vermieden werden, diesen Unterschied zu berücksichtigen. Umgekehrt, wo der Unterricht einen grossen Umfang bekommen soll, da muss auf das Historische, als das Schwerere, desto mehr Sorgfalt verwandt werden.

ZWEITER ABSCHNITT.

VON DEN FEHLERN DER ZÖGLINGE; UND VON DEREN BEHANDLUNG.

ERSTES CAPITEL.

Vom Unterschiede der Fehler im allgemeinen.

§. 294. Einige Fehler liegen in der Individualität; andre sind im Laufe der Zeit entstanden; und von diesen wiederum einige mehr, andre weniger unter Mitwirkung der Individualität. (Von Fehlern, welche der Zögling *macht*, wird hier zunächst nicht gesprochen.)

Mit den Jahren werden die Fehler der Individualität zum Theil grösser, zum Theil kleiner.

[1] Denn immerfort ändert sich das Verhältniss zwischen dem, was der Mensch aus der Erfahrung aufnimmt, denjenigen Vor-

[1] Das Folgende bis zum Schluss des §. 295 ist Zusatz der 2 Ausg.

stellungen, welche frei emporsteigen, und den Vorstellungsmassen, welche sich der Beständigkeit nähern. Dabei wechseln die mannigfaltigsten Reproductionen. Durch diesen Wechsel zieht sich die Auffassung des eignen Leibes (der ursprüngliche Stützpunct des Selbstbewusstseins) nicht bloss mit seinen Bedürfnissen, sondern auch mit seiner Beweglichkeit und Brauchbarkeit überall hindurch. Es häuft sich ferner die Auffassung des Aehnlichen; die Vorstellungen der Dinge nähern sich den Allgemeinbegriffen. Der Process des *Urtheilens* verarbeitet überdies immer mehr den dargebotenen Stoff; damit bestimmt sich mehr und mehr die Art, wie der Mensch sich sein Wissen *auseinandersetzt* und *ordnet;* einerseits wächst die Zuversicht des *Behauptens*, andererseits bleiben *Fragen*, deren Beantwortung der Zukunft anheim gestellt wird, und die sich zum Theil in sehnsüchtige *Erwartungen* verwandeln.

Auf dies Alles nun hat die leibliche Organisation des Individuums hemmende und fördernde Einflüsse. Denn theils wirkt darauf ein physiologischer *Widerstand;** theils giebt es *Affecten*, deren Mannigfaltigkeit ohne Zweifel weit grösser ist, als sich in der gemeinen Erfahrung zeigen kann.

§. 295. Sehr häufig dringt sich die Thatsache auf, dass Menschen, welche durch viele Wechsel ihres Schicksals herdurchgingen, dennoch an den individualen Zügen, die man schon in ihrer Jugend bemerkte, wieder zu erkennen sind. Darin zeigt sich etwas Gleichförmiges der ihnen eigenthümlichen Art und Weise, wie sie unwillkürlich die verschiedenen Eindrücke auffassen und verarbeiten. Dies Gleichförmige soll der Erzieher so früh als möglich beobachten, um seine Zöglinge richtig zu beurtheilen.

Einige wissen immer, was die Uhr ist, und wohin sie ruft; sie besorgen stets das Nächste, und haben einen gleichförmigen Ueberblick für den Kreis ihres Wissens. Andre vertiefen sich, in Gedanken, in Hoffnungen und Befürchtungen, in Absichten und Pläne; sie leben in der Vergangenheit oder in der Zukunft, mögen von der Gegenwart nicht gestört sein, und haben Mühe und Weile nöthig, wenn sie dahin zurückkehren sollen. Zwi-

* Ueber verschiedene Formen des Widerstandes, und deren Wirkung auf den Bau der Vorstellungen findet man Einiges im ersten Hefte der psychologischen Untersuchungen S. 184 u. s. w. [vergl. Bd. VII, S. 319 ff.]

schen diesen und jenen stehn Andre, die zwar das Gegebene und Gegenwärtige beachten, aber nicht um es zu nehmen wie es liegt, sondern um ihre Blicke daran vorbei gleiten zu lassen, um zu erspähen, was dahinter verborgen sei, oder um zu rühren, zu verrücken, zu stören, wohl auch zu verzerren, Witz und Carricaturen zu machen. Bei Manchen ist solches Bestreben nur oberflächlich, sie spielen und necken; eine gewöhnliche Aeusserung des jugendlichen Muthwillens. Dann fragt sich, welcher Ernst hinter dem Spiel sei? und wieviel Tiefe unter der bewegten Oberfläche? Hier greift das Temperament ein; das Spiel des Sanguinicus vergeht, aber wo Misslaune habituell ist, da droht Gefahr, wenn, wie zu geschehen pflegt, aus Scherz Ernst wird. Auch das Selbstgefühl mischt sich ein; auf verschiedene Weise bei demjenigen, der seiner Stärke traut, (Leibes- oder Geistesstärke,) und Anderen, die ihre Schwäche kennen, — mit oder ohne den Vorbehalt der künftigen List und Schlauheit, und so auch mit mehr oder weniger Anerkennung der überlegenen Kraft und Auctorität. Grosser Eifer im Spiel zeigt im Ganzen wenig Ernst; wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit. Klugheit im Spiel ist ein Zeichen der Fähigkeit, sich auf den Standpunct des Gegners zu versetzen, und dessen mögliche Pläne zu durchschauen. Die Lust am Spielen ist dem Erzieher weit willkommner als Trägheit oder schlaffe Neugier, oder finsterer Ernst; es gehört zu den leichteren Fehlern, wenn zuweilen über dem Spiel die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt wird; schlimmer ist's, und oft sehr schlimm, wenn Verschwendung, oder Gewinnsucht, oder Verheimlichung, oder üble Gesellschaft sich einmischt. In solchen Fällen muss der Erzieher entschieden einschreiten.

§. 296. Da Muth und Besonnenheit mit den Jahren wachsen: so erfodern die Fehler der blossen Schwäche zwar eine stärkende Lebensart (geistig und körperlich stärkend), die einzelnen Uebereilungen Belehrung und Verweis; übrigens aber lassen sie Besserung hoffen. Schwache Naturen, die sonst keine Fehler von Bedeutung haben, gedeihen unter anhaltender sorgfältiger Pflege weit besser, als man dem ersten Anschein nach vermuthen würde. [1]

---

[1] „Schwache Naturen ... vermuthen würde.“ Zusatz der 2 Ausg.

§. 297. Unstetigkeit, fortwährende Unruhe, bei guter Gesundheit und ohne äussern Reiz, sind zweideutige Zeichen. Man achte auf den Zusammenhang der Gedanken. Wo im Wechsel derselben die Hauptgedanken dennoch haltbar nnd gut verbunden sind, da ist die Unruhe nicht bedenklich. Schlimmer ist's im Gegenfalle; besonders wenn das Gefässsystem sich sehr reizbar zeigt, und dabei traumähnliche Vertiefungen vorkommen. Aus der Ferne erblickt man hier die Gefahr des Wahnsinns.

Strenges Binden an bestimmte Beschäftigungen, besonders an solche, welche zu genauer Beobachtung der Aussenwelt nöthigen; Foderung pünctlicher Ordnung und Leistung des Aufgegebenen, — jedoch mit Begünstigung dessen, was aus eigner Neigung unternommen war, — ist die entsprechende Behandlung.

§. 298. Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn pflegen im Laufe der Jahre schlimmer zu werden. Dagegen: genaue Aufsicht, ernster Tadel, und die ganze Strenge sittlicher Grundsätze! Vorübergehende Aufwallungen der Affecten jedoch, wenn sie sich nicht mit anhaltendem Trotz zu rechtfertigen suchen, wollen mit Schonung behandelt sein; nämlich als Uebel, die zur Vorsicht und Wachsamkeit auffodern. [1]

§. 299. Die bisher bemerkten Fehler liegen meistens auf [2] der Oberfläche. Andre müssen bei Gelegenheit des Unterrichts beobachtet werden.

Man findet düstere Köpfe, bei denen nicht einmal Anknüpfung an bestimmte Puncte ihres Gedankenvorraths gelingt; bei leichten Fragen, durch welche man ihre Vorstellungen zu heben sucht, wächst der Widerstand, den sie zu überwinden haben; sie gerathen in Verlegenheit; dieser suchen sie manchmal durch das einfache: *ich weiss nicht*, auszuweichen, manchmal geben sie die ersten besten falschen Antworten; man erreicht nur durch Strenge eine kümmerliche Geistesthätigkeit; und erst in spätern Jahren, wenn die Noth drängt, erlangen sie einige Uebung für einen kleinen Kreis. Bei Andern, die man *beengt* (nicht im allgemeinen *beschränkt*) nennen möchte, weil ihnen die Reproduction zwar gelingt, aber in geringem Umfange, zeigt sich ein

[1] „Vorübergehende Aufwallungen ... auffodern." Zusatz der 2 Ausg.
[2] 1 Ausg.: „liegen auf."

stets offen für jeden Eindruck, und bereit zu jedem Gedankenwechsel. Sie pflegen angenehm zu plaudern, und sich voreilig anzuschliessen; zu ihnen gehören die, welche leicht lernen und eben so schnell vergessen.

Auch dieser Fehler widersteht, einmal eingerissen, der Kunst und den guten Vorsätzen; *starke* Vorsätze sind durch ihn ausgeschlossen.

Er zeigt sich aber grösser oder kleiner, je nachdem die früheste Umgebung einwirkte. War dieselbe zerstreuend, so wächst der Fehler selbst bei übrigens guter Anlage zu einer gefährlichen Grösse. Hat aber irgend ein nothwendiger Respect beharrlich eingewirkt: so hebt sich der Jüngling höher, als der Knabe erwarten liess. Am wenigsten jedoch darf eine oberflächliche Lebendigkeit, (etwa verbunden mit drolligen Einfällen, kecken Streichen u. dergl.,) den Erzieher verleiten, auf künftige Entwickelung von Talenten zu hoffen. Talente zeigen sich durch beharrliche Anstrengungen selbst unter minder günstigen Umständen; und nicht eher, als bis solche Anstrengungen deutlich hervortreten, darf man daran denken, sie zu unterstützen. [1]

Die beiden letzt erwähnten Fehler mögen zwar im Laufe der Zeit merklich geworden sein; dennoch liegen sie in der Individualität; und können wohl gemildert, aber nicht ganz gehoben werden.

§. 302. Sehr viel leichter zu bekämpfen ist das Springende energischer Naturen, die eines lebhaften Enthusiasmus fähig sind. Das offenbare Gegenmittel liegt schon in der Gründlichkeit und Vielseitigkeit eines tüchtigen Unterrichts; der auf Zusammenhang und Besonnenheit dringt und hinwirkt.

§. 303. Noch leichter wären ursprünglich diejenigen Fehler zu vermeiden gewesen, welche in früheren Jahren durch Regierung, oder Unterricht, oder Zucht, oder deren Unterlassung entstanden sind. Aber die Schwierigkeit der Heilung wächst mit der Zeit in sehr schneller Progression. Im allgemeinen ist zu merken, dass man sich sehr Glück zu wünschen Ursache hat, wenn nach früher Vernachlässigung sich unter besserer Behandlung einige verspätete Spuren jener Kinderfragen zeigen, die ins sechste oder siebente Jahr gehören (§. 213).

[1] „Am wenigsten ... zu unterstützen." Zusatz der 2 Ausg.

ZWEITES CAPITEL.

Von den Quellen der Unsittlichkeit.

§. 304. Fünf Hauptpuncte kommen hier in Betracht:
1) Richtungen des kindlichen Willens.
2) Aesthetische Urtheile und deren Mangel.
3) Bildung der Maximen.
4) Vereinigung der Maximen.
5) Gebrauch der vereinigten Maximen.

§. 305. 1) Unbestimmtes Treiben, des eignen frühern Wollens vergessend, ist immer da zu erwarten, wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteintheilung gesorgt hat. Daraus entsteht eine Freiheitslust, die jeder Regel abhold ist; unter Mehrern Streit, bald um etwas zu haben, bald um sich zu zeigen. Jeder will der Erste sein; die billige Gleichheit wird absichtlich verkannt; gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein, und lauert auf Anlass zum Ausbruch. Hier ist der Ursprung vieler Leidenschaften; auch diejenigen, welche aus übermächtiger Sinnlichkeit hervorgehn, sind in sofern zu diesem ersten Puncte zu rechnen. (Die Verwüstung, welche die Leidenschaften anrichten, erstreckt sich durch alle folgenden Nummern.)

§. 306. 2) Gegen Trägheit und Wildheit wirkt zwar die Erziehung gewöhnlich nicht bloss durch Antrieb und Beschränkung, sondern auch durch Hinweisung auf mannigfaltige Schicklichkeit; und indem sie zu der Ueberlegung führt, *was Andre wohl sagen werden?* lässt sie die Verhältnisse wie in einem fremden Spiegel erscheinen. Aber wenn diese Andern entweder schweigen müssen, oder wenn der Zögling ihrer Parteilichkeit sicher, — oder den Fehlern ihres Urtheils preisgegeben ist: dann wird das ästhetische Urtheil eher verfälscht als geweckt. Dennoch ist dies Hinweisen auf das Urtheil Andrer, (wo möglich so, dass diese Andern nicht bloss bestimmte Individuen seien,) sehr viel besser, als von der eignen Freiheit zu erwarten, ob wohl das Urtheil erwachen werde? In den meisten Fällen würde man vergebens warten. Dem gemeinen Menschen, und so auch dem ganz sich selbst überlassenen Knaben, stehen ästhetische Gegenstände entweder zu nahe oder zu fern, d. h. entweder sind dieselben noch nicht ausserhalb der Grenzen der Zuneigung oder Abneigung, oder sie verlieren sich

schon aus dem Gesichtskreise; in beiden Fällen kann das ästhetische Urtheil nicht zu Stande kommen, wenigstens entschlüpft es, bevor es wirken konnte.

(Um diejenigen ästhetischen Urtheile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen *Bilder des Willens* gesehen werden, ohne eigne Willensregung. Und zwar müssen diese Bilder Verhältnisse in sich schliessen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind; der Auffassende nun soll die Glieder gleichmässig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Werthbestimmung unwillkürlich hervortritt. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bei ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Nothwendigkeit der Zucht, und zwar der ernsten, wo nicht strengen Zucht, den Schluss machen. Die Wildheit muss gebändigt, und regelmässiges Aufmerken muss gewonnen sein. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urtheil oft so sehr, dass es im Namen Anderer — und Höherer muss ausgesprochen werden.)

§. 307. Hiebei dürfen die Einseitigkeiten des ästhetischen Urtheils nicht übersehen werden, wenn unter den praktischen Ideen eine mehr als die andre, oder vor ihnen allen das äussere Schickliche hervorragt.

§. 308. 3) Alle Begierden, wenn sie beharrlich, und mit Aufregung wechselnder Affecten wirken, — (und hiemit den Namen *Leidenschaften* verdienen,) machen Erfahrungen des Nützlichen und Schädlichen. Beim Nützlichen wird an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht; beim Schädlichen an fortdauerndes Vermeiden. So entstehn Lebensregeln, und Vorsätze, dieselben allgemein zu befolgen; d. h. *Maximen*.

Es ist zwar noch ein weiter Unterschied zwischen wirklicher Befolgung und dem blossen Vorsatze dazu. Aber der Anspruch an Allgemeinheit der Regel, welche das Individuum für sich und *für Andre in gleicher Lage* als richtig ansehn könne, entsteht weit kürzer auf dem Wege der Begierden, die in die Zukunft auf ähnliche Fälle hinausschauen, als auf Anleitung ästhetischer Urtheile, deren Allgemeines richtig aus den einzelnen Fällen herauszufinden schwierig genug ist; (so schwierig, dass über der gesuchten Allgemeinheit sogar das ästhetische Urtheil selbst konnte verfehlt werden.)

§. 309. Nun würdigt das moralische Urtheil die Pünctlichkeit und Treue des *Gehorsams* gegen das Ganze der einmal erkannten Pflichten, welche durch die angenommenen Maximen vestgestellt werden. Das moralische Urtheil setzt also die richtige Erkenntniss vom Werthe des Willens voraus. Diese könnte nur in der Gesammtheit der ästhetischen Beurtheilung des Willens liegen. Allein nach den vorbemerkten Umständen ist zu erwarten, dass falsche oder doch ungenaue Maximen vorhanden seien. Zu den letztern gehören die Ehrenpuncte, die Höflichkeitspflichten, die Scheu des Lächerlichen.

§. 310. 4) Die Maximen sollen ein Ganzes bilden; allein während der Jugendjahre sind sie nicht einmal einzeln genommen völlig bestimmt, vielweniger zu einem bestimmten Ganzen genau vereinigt.

Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an; desgleichen der fernern Prüfung durch Erfahrung.

Die Maximen der Begierden und des Angenehmen lassen sich mit denen, die aus ästhetischen Urtheilen entspringen, nie genau vereinigen. Es entsteht also eine falsche Unterordnung, oder doch Verunreinigung der letztern durch die erstern.

§. 311. 5) Im Gebrauch der mehr oder weniger vereinigten Maximen pflegt das Wollen, was der Augenblick eben mit sich bringt, sich stärker zu zeigen als die frühern Vorsätze. Man lässt sich daher sehr gern einen Unterschied zwischen Theorie und Praxis gefallen. Es entsteht ein sittlicher Empirismus, der zu seiner Rechtfertigung, um sich der Regel entziehen zu dürfen, allenfalls fromme Gefühle für sich anführt. Es werden Pläne gemacht, ohne Rücksicht auf die Maximen, aber mit dem scheinbaren Gewinn einer andern Art von Regelmässigkeit des Lebens.

Diese Geringschätzung des moralischen Urtheils greift um desto verderblicher um sich, je weiter die ästhetischen Urtheile, welche ihm zur Grundlage dienen sollten, von der ihnen gebührenden Klarheit entfernt geblieben sind, und je weniger ihr Gegensatz gegen die Maximen des Nutzens und Genusses entwickelt worden ist.

§. 312. Das natürliche Hülfsmittel in Ansehung der Bildung und der Vereinigung der Maximen ist das System der praktischen Philosophie selbst. Allein sehr verschieden findet sich bei Jünglingen in den Jahren der Erziehung das Verhältniss

zwischen einem systematischen Vortrage und der Bildungsstufe, die sie erreicht haben. Zu Beobachtungen in dieser Hinsicht veranlasst schon der Religionsunterricht vor der Confirmation. *Wie* solcher Unterricht ertheilt wird, ist gewiss nicht gleichgültig; allein die Gesinnungen, die er sammelt und stärkt, müssen im Wesentlichen schon vorhanden sein.

Wollte man eine strengere wissenschaftliche Form: so würde darin wieder die Voraussetzung liegen, dass die Jünglinge eine solche zu schätzen wüssten und zu benutzen geübt wären. Dass in diesem Falle, (der bei Bürgerschulen, und bei allen Lehranstalten, von welchen kein Uebergang zur Universität üblich ist, besonders in Betracht kommt,) der Vortrag der Logik, sammt angemessenen Uebungen vorausgehn müsse, liegt am Tage.

Indessen lässt sich hierüber nichts bestimmen, bevor die sittliche Stimmung der Gemüther vor Augen liegt.

§. 313. Aus irrigen Systemen könnte man vollends Anlass zu ganz verkehrten Maassregeln entnehmen, wovon hier wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes zwei Worte! Alles wäre umgekehrt, wenn man, statt Maximen zu vereinigen (nämlich in den Begriff der Tugend) aus irgend *einer* Formel des kategorischen Imperativs die Mehrheit der Maximen, aus diesen die Werthbestimmungen des Willens (anstatt der ursprünglichen ästhetischen Urtheile) ableiten und endlich gar hierdurch den Willen selbst zu lenken unternehmen wollte.

Der Wille muss vielmehr durch Regierung und Zucht, (wohin auch die zweckmässige Beschäftigung, und die Gegenwirkung gegen den Egoismus gehört,)[1] ja durch das Ganze des Unterrichts, der die Interessen bildet, schon in solche Richtungen gelenkt sein, dass er mit der Wegweisung durch die ästhetischen Urtheile von selbst möglichst zusammentreffe. Die oben bemerkten Anfänge des Bösen (§. 305) dürfen gar nicht vorkommen; denn ihre Folgen werden meist unüberwindlich. Es ist alsdann immer noch nicht sicher, ob man durch die Unrichtigkeiten dessen, *was Andre sagen* (§. 306), einen Weg zu reinern Urtheilen werde bahnen können. Ist aber dies und auch jenes gewonnen: dann muss drittens Erfahrung und Geschichte aufgeboten werden, um klar zu zeigen, in welche

[1] die 1 Ausg. hat hier noch eine Verweisung auf die allgemeine Pädagogik S. 422 [s. oben S. 161].

Verwirrung die Maximen der Lust und der Leidenschaft den Menschen stürzen. Erst hierauf, viertens, können mehr oder weniger systematische Vorträge (auch Lesung der Alten) benutzt werden; und dennoch bleibt fünftens häufige Erinnerung an den moralischen Gehorsam nöthig, die man durch religiöse Betrachtungen wird zu verstärken haben.

DRITTES CAPITEL.

Von den Wirkungen der Zucht.

§. 314. A. Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie:
1) die Bedürfnisse befriedigt,
2) Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet,
3) für Beschäftigungen sorgt,
4) an Ordnung gewöhnt,
5) Ueberlegung fodert, und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht.

B. Sie wirkt auf die Affecten, indem sie
1) heftigen Ausbrüchen wehrt,
2) andre Affecten erzeugt,
3) die Selbstbeherrschung ergänzt.

C. Sie prägt die geselligen Rücksichten ein, (wirkt gegen sogenannte Ungezogenheit;)
1) dadurch macht sie das Benehmen der Einzelnen nahe gleichartig;
2) es werden weit mehr gesellige Berührungen möglich, als bei Hader und Zank;
3) die Entwickelung mancher Eigenthümlichkeiten wird dadurch zwar gehemmt, doch können, wenn nur übermässige Strenge vermieden wird, die bedeutendern Energien dadurch nicht erstickt werden.

D. Sie macht behutsam.
1) Kühne Versuche beschränkt sie.
2) Sie warnt vor Gefahren.
3) Sie straft, um zu witzigen.
4) Sie beobachtet; und gewöhnt den Menschen, sich beobachtet zu glauben.

§. 315. Fasst man nun diese nächsten und bekannten Wirkungen der Zucht zusammen: so ergiebt sich sogleich, dass sie

im allgemeinen sehr viel vermag, um Böses zu vermindern; und dass sie in das Verhältniss verschiedener Vorstellungsmassen tief einzugreifen im Stande ist. Allein es zeigt sich auch die Gefahr, dass sie Heimlichkeiten veranlasst, indem sie das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt.

§. 316. Im Laufe der Zeit entsteht hieraus ein wachsendes Missverhältniss, wenn die Heimlichkeiten sich unter einander verknüpfen, und die Zöglinge gegen den Erzieher ein studirtes Betragen annehmen.

Die Folgen davon sind bekannt. Unerbittliche Strenge gegen das Verheimlichte, wenn es entdeckt wird; grosse Nachsicht gegen offene Vergehungen; und vielfach angeordnete, oft selbst versteckte Aufsicht, damit das System von Heimlichkeiten nicht die Erziehung überflügele.

§. 317. Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettstreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einlässt. Er muss nicht Alles zu wissen verlangen; sein Vertrauen jedoch nicht groben oder langen Täuschungen preisgeben.

Allein die Schwierigkeit in diesem Puncte führt dennoch darauf zurück, dass in den frühesten Jahren, wo die Aufsicht noch leicht, und alle Einwirkung auf das Gemüth am sichersten ist, der Grund der Erziehung gelegt werden muss; und dass die Familien wo möglich nicht auf lange Zeit die Ihrigen aus den Augen verlieren dürfen.

Das ästhetische und moralische Urtheil lässt sich erheucheln; die schönsten Maximen und Grundsätze lassen sich auswendig lernen; der Deckmantel der Frömmigkeit lässt sich umhängen. Entlarvt man den Heuchler, und verstösst ihn: so beginnt er sein Spiel anderwärts von neuem. Es bleibt nichts übrig als eine Strenge, die ihn muthlos macht, und beständige Beschäftigung unter scharfer Aufsicht an einem andern Orte, damit er aus den Schlupfwinkeln seiner Vergehungen herauskomme. Deportation vermag zuweilen Besserung zu veranlassen.

§. 318. Am unmittelbarsten lenksam ist der Wille in geselligen Verhältnissen, wo er als gemeinsamer Wille erscheint. In den frühesten Jahren, wo sich das Kind der Mutter ganz hingiebt, ist es durch sie lenksam; späterhin geht die Zucht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschliessung der Jugend hinwirkt, und hier die Keime des Guten sorgfältig pflegt. Die

gesellschaftlichen Ideen müssen allmälig, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten.

§. 319. Es kommen aber schon im Knabenalter Partheiungen und abgeschlossene Gesellungen vor; welche der Wachsamkeit der Erzieher nicht entgehen dürfen.

Räumt man einigen älteren und geprüften Zöglingen eine Art von Ansehen über jüngere und minder bedachtsame ein: so sind jene verantwortlich; aber auch diese nicht von aller eignen Ueberlegung entbunden, und nicht gehalten, sich jedem auch offenbar unvernünftigen Ansinnen der erstern zu fügen.

VIERTES CAPITEL.

Von einzelnen Fehlern.

§. 320. Hier müssen zuerst die Fehler, welche der Zögling *macht*, von denen unterschieden werden, die er *hat*. Nicht alle Fehler, die einer macht, sind unmittelbare Aeusserungen derer, die er hat; aber aus denen, die öfter gemacht wurden, können bleibende Fehler werden. Dies Letztere muss dem Zögling so deutlich gezeigt und eingeprägt werden, als er es irgend fassen kann.

§. 321. Bei Fehltritten, die unvorgesehen auf äussern Anlass, oder wider einen ernstlich gefassten Vorsatz gemacht werden, erschrickt der Zögling meistens von selbst. In diesem Falle kommt Alles auf die Wichtigkeit des Fehlers an; im Verhältniss gegen den Schreck, welchen der Zögling schon empfindet.

Eine Menge von kleinern Verstössen, Versehen, selbst Beschädigungen ist von der Art, dass sie viel Geduld nöthig haben; allein man würde die grosse Schwierigkeit der sittlichen Bildung verkennen, wenn man durch harte Behandlung jener Versehen die Offenheit der Zöglinge zurückstiesse, an welcher im hohen Grade gelegen ist, und die, einmal verloren, schwerlich ganz wiederkehrt.

§. 322. Aber die erste Lüge mit böser Absicht, der erste Diebstahl, und ähnliche für Sittlichkeit oder Gesundheit entschieden verderbliche Handlungen, müssen scharf und anhaltend so behandelt werden, dass der Zögling, der sich einen

geringen Fehler zu erlauben meinte, aufs Ernstlichste sowohl Furcht als Tadel empfinde.

§. 323. Auch da ist Ernst gegen das erste Vergehen nöthig, wo gegen Auctorität und Befehl versucht wird, wieviel man wagen könne. Es kommt aber darauf an, das Absichtliche solcher Versuche nicht zu überschätzen; und sich nicht zornig, sondern stark zu zeigen.

(Es giebt indessen Fälle, wo der Erzieher *scheinen* muss nicht ganz ohne Affect zu handeln, weil die nöthige Behandlung, mit Kälte verbunden, mehr erbittern, und gar zu anhaltend verletzen würde. Lässt man nur die angenommene Kälte weg, so zeigt sich leicht soviel Affect als dienlich ist.)

§. 324. Wo eine geraume Zeit lang Regierung und Zucht gefehlt hatten, da wird, nach Herstellung genauer Ordnung, eine Menge von Fehlern von selbst verschwinden, die nicht einzeln der Behandlung bedürfen. Respect für die Ordnung, und hinreichender Antrieb zu regelmässiger Thätigkeit, sind die Hauptsachen.

§. 325. Fehler, die einer *zu haben scheint*, sind oft angenommene Maximen aus der Gesellschaft, wohinein er zu treten hofft. Es kommt darauf an, ob man seine Meinungen verbessern, und zu einer höhern Ansicht der menschlichen Verhältnisse erheben könne; damit er den für ehrenvoll gehaltenen Schein verschmähen möge.

§. 326. Fehler, welche ein älterer Zögling wirklich hat, stehen selten einzeln. Sie zeigen sich auch selten ganz offen, sondern mit kluger Rücksicht auf die Umgebung. Man kann alsdann zwar die Verschlimmerung während der Zeit der Erziehung grossentheils verhüten; aber an Besserung von Grund aus ist bei denen, die sich klug verbergen, selten eher zu denken, als bis sie noch klüger, zum Verbergen zu stolz, und für wahre Schätzung sittlicher Werthe empfänglicher werden.

Sind unbenutzte Talente vorhanden, und kann man zu deren Entwickelung den Unterricht anordnen, so ist einige Hoffnung vorhanden, dass man älteren Knaben und Jünglingen ein Gegengewicht gegen angenommene Gewohnheiten beibringen werde. Sonst gelingt die Besserung auf die Dauer fast nur im frühern Alter. Jedenfalls muss, wo viel zu bessern ist, das Gefühl der Abhängigkeit von strenger Zucht lange erhalten werden.

§. 327. Mit mehr Erfolg wird man jedoch gegen solche Feh-

ler arbeiten, welche in der Gesellschaft, in deren Rang der Zögling zu gehören glaubt, nicht geduldet werden. Dass er diese Gesellschaft von ihrer achtungswerthesten Seite sehe, ist eben so wichtig, als auf der andern Seite unvermeidlich, dass er auch das minder Edle in ihr gewahr werde, sofern er darin für die Fehler seiner Individualität freien Raum erblickt.

§. 328. Hier nun stellt sich dem praktischen Erzieher sowohl die Bildsamkeit der Jugend, als auch deren Begrenzung vor Augen. Durch Geburt und äussere Umstände lassen sich Jünglinge und schon Knaben diejenige Klasse der Gesellschaft bezeichnen, welcher sie angehören werden; alsdann suchen sie die Form dieser Gesellschaft zu erlangen, und in den Strom derselben hineinzukommen. Auf ihrer Wanderung bis an diesen Strom nehmen sie von edlern Gesinnungen, von Kenntnissen und Einsichten soviel mit, als einerseits der Unterricht darbietet und die Zucht begünstigt, andererseits die Individualität, näher bestimmt durch die frühesten Eindrücke, sich anzueignen bereit ist. Seltene Ausnahmen machen die, welche durch irgend eine religiöse, wissenschaftliche oder künstlerische Vertiefung gegen die Anziehungskraft der Gesellschaft minder empfänglich wurden. Derjenige Unterricht, welcher diese Vertiefung veranlasste, hat ihre Richtung bestimmt; von da an suchen sie selbstthätig, was dazu passt; und nehmen dagegen nur wenig von dem an, was man ihnen darbietet.

§. 329. Auf nähere Bestimmungen der Art, wie einer die Gesellschaft auffasst, (besonders ob er darin mehr den Staat oder den Familienumgang im Auge hat), wird man bei den Motiven Rücksicht nehmen müssen, die man gegen einzelne Fehler aufbietet, oder auch durch die man gegen das Fehlerhafte überhaupt ein Uebergewicht der bessern Anstrengungen zu erreichen sucht.

DRITTER ABSCHNITT.

VOM VERANSTALTEN DER ERZIEHUNG.

ERSTES CAPITEL.

Von der häuslichen Erziehung.

§. 330. Wenn der einzelne Erzieher sich beschränkt findet: so könnte er dagegen leicht auf den Gedanken kommen, die Gesellschaft vermöge Alles, wenn sie wolle und die nöthige Einsicht besitze. Allein es thun sich besondere Schwierigkeiten, sowohl für den Staat, als für die Familien hervor.

§. 331. Der Staat braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte u. s. w., und es liegt ihm an deren Leistungen. Eine Menge von Menschen, deren persönliches Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet, überschauet er im allgemeinen bei weitem mehr, um den Schaden zu verhüten, den sie stiften könnten, als um ihnen unmittelbar zu Hülfe zu kommen. Wer etwas leistet, der wird hervorgezogen; der Schwächere muss zurücktreten; die Mängel des Einen ersetzt ein Andrer.

§. 332. Der Staat prüft was sich prüfen lässt, das Aeussere des Betragens und Wissens. Er dringt nicht ins Innere. Die Lehrer an öffentlichen Schulen können nicht viel tiefer dringen; auch ihnen ist mehr an der Summe des Wissens gelegen, die von ihnen ausgeht, als an den Einzelnen, und an der Art wie jeder sein Wissen innerlich verarbeitet.

§. 333. Den Familien dagegen kann kein Fremder das ersetzen, was an dem Angehörigen fehlt; und ihnen wird das Innere so sichtbar und oft fühlbar, dass blosses Aussenwesen ihnen nicht genügt. Es ist also klar, dass immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt; und dass nur vom Hause aus dafür die Anstalten des Staats zu benutzen sind.

Allein wenn man das Leben in den Familien näher betrachtet; so findet man dasselbe sehr oft zu geschäftsvoll, zu sorgenvoll, oder zu geräuschvoll für die ganze Strenge, welche theils in den Anforderungen des Unterrichts, theils in denen der Sittlichkeit nicht zu verkennen ist. Das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben Gefahren für die Jugend. Daher lehnen sich die Familien auf den Staat mehr als sie sollten.

§. 334. Privat-Erziehungsanstalten besitzen in sich weder die Triebkraft des Staats noch der Familien; und können sich selten zur Unabhängigkeit von den Vergleichungen erheben, denen sie ausgesetzt sind, indem sie hier die Stelle der Schulen, dort der Familien vertreten sollen.

Jedoch bei rüstigen Naturen, welchen die Nacheiferung der Schulen nicht nöthig ist, kann ihr Unterricht schneller gedeihen, und der Individualität besser angepasst werden als dort; in Hinsicht der Zucht lassen sich die Uebel, welche von der Umgebung herrühren können, besser vermeiden als es in manchen Familien möglich ist.

Stünde diesen Anstalten die Wahl frei unter vielen Lehrern und vielen Zöglingen: dann würden sie unter übrigens günstigen Umständen Grosses zu leisten vermögen. Allein schon die Bedingung ausgewählter Zöglinge zeigt, dass damit dem Ganzen des Erziehungsbedürfnisses wenig geholfen wäre. Und auch die Ausgewählten würden schon die frühesten Eindrücke mitbringen; sie würden den geselligen Verhältnissen, für die sie bestimmt zu sein glaubten, sich zuneigen; die Fehler der Individualität (§. 294 u. s. w.) würden ihnen anhängen, wenn man sie nicht vor der Auswahl erkannt, und durch Ausschliessung vermieden hätte.

§. 335. Soviel möglich also muss die Erziehung zu den Familien zurückkehren. Dabei können in vielen Fällen Hauslehrer nicht entbehrt werden. An solchen, welche mit ausgezeichneten Schulkenntnissen versehen sind, kann es um desto weniger fehlen, je mehr die Gymnasien leisten.

Auch ist zu bemerken, dass der gelehrteste Unterricht nicht etwa der schwerste, sondern der leichteste ist, weil er mit der geringsten Veränderung so wieder gegeben wird, wie er empfangen war. Es ist daher eine Täuschung, wenn man Hauslehrer überhaupt nur dazu fähig glaubt, die untersten Gymnasialklassen zu ersetzen. Die weit grössere Schwierigkeit liegt darin, dass sie (auch die geschicktesten und thätigsten) nicht so viel Lehrstunden geben können als eine Schule darbietet; daher mehr eigne Arbeit des Zöglings nöthig wird. Gerade dies sagt indess fähigen Köpfen besser zu, als ein Unterricht, der sich Vielen anbequemen muss und deshalb langsam fortschreitet.

§. 336. Familienerziehung setzt aber voraus, dass in den Häu-

sern richtige pädagogische Begriffe erworben seien, und dass nicht Grillen oder halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen.

(Niemeyers berühmtes Werk: *die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts,* ist jedem Gebildeten verständlich, und schon längst weit verbreitet.)

§. 337. Dies ist um desto nöthiger, wenn die Lehrer, seien es Hauslehrer oder Schullehrer, häufig wechseln, und dadurch Ungleichheiten im Unterricht und in der Behandlung eintreten, denen nachgeholfen werden muss.

ZWEITES CAPITEL.

Von Schulen.

§. 338. Das Schulwesen, und dessen Verbindungen mit Communalbehörden einerseits, mit der Staatsregierung andererseits, bilden einen grossen und schwierigen Gegenstand; der nicht bloss von pädagogischen Principien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat. In akademischen Vorlesungen genügen darüber wenige Worte, da junge Männer, die ein Schulamt übernehmen, zugleich in Verpflichtungen eintreten, wodurch ihnen der Weg, den sie gehen sollen, auf lange Zeit vorgezeichnet wird.

§. 339. Zuerst haben sie den Charakter der Schule, an der sie unterrichten wollen, ins Auge zu fassen. Der Lehrplan zeigt ihnen die Ausdehnung des Unterrichts, und das angenommene Verhältniss der Lehrfächer; auch die verschiedenen Stufen für jeden Gegenstand. Die Lehrerconferenz eröffnet ihnen den Blick auf mancherlei Verhältnisse zu Behörden, zu Eltern und Vormündern, zu den Schülern; welche ein mehr oder weniger vollkommenes Zusammenwirken der Lehrer veranlassen. Das Ganze des Wirkens auf die jüngern, mittlern, ältern Schüler tritt hier auf einmal vors Auge; und zugleich wird bekannt sein, von wo, mit welcher Vorbereitung, die Schüler kommen, und wohin sie abzugehen pflegen.

§. 340. Offenbar müssen nun grosse Unterschiede entstehen, wenn den Schülern entweder die Universität vorschwebt, oder das Gymnasium von Schülern, die nicht studiren wollen, an-

gefüllt ist; desgleichen wenn eine Bürgerschule entweder eine Abiturientenprüfung hat, die ihr ein bestimmtes Ziel setzt, bis wohin sie die allgemeine Bildung zu führen bereit sein soll, oder ihre Schüler ohne bestimmte Gründe nach Gutdünken der Familien kommen und abgehen; ferner wenn eine Elementarschule entweder bloss als Vorschule für Gymnasien und Bürgerschulen arbeitet, oder aber dem künftigen Handwerker eine ihm angemessene Bildung während des ganzen Knabenalters darbietet u. s. f.

§. 341. In jedem Falle soll die übernommene amtliche Thätigkeit zweckmässig hineinpassen in ein Ganzes, dessen Umriss gegeben ist. Danach bestimmt sich die Abmessung und Eintheilung des gelehrten Vorraths, welcher bereit liegen muss; der Grad von Vertrauen zu schon vorhandenen Kenntnissen, welches den Schülern zu zeigen ist; der Ton, in welchem sie anzureden sind. Es kommt darauf an, hinreichend vorbereitet mit sicherer Haltung vor ihnen aufzutreten, auf alle die aufmerksamen Blicke zu vertheilen, und jeden sogleich fühlen zu lassen, dass er nicht leicht irgend etwas unbeachtet werde vornehmen können.

§. 342. Die Fragen an die Schüler müssen deutlich und präcis abgefasst, einander in bequemer Ordnung folgen; die Antworten müssen berichtigt, und wo nöthig dergestalt wiederholt werden, dass alle sie vernehmen; keine Pause darf lang, keine Erklärung an die schwächern drückend langweilig werden für die geübteren; diejenigen, welche eben jetzt in Thätigkeit sind, müssen unterstützt, aber nicht durch vieles Zwischenreden gestört; der Zug der Gedanken muss für alle ermuntert und beschleunigt, aber nicht übereilt werden u. s. f.

Solchen Foderungen wird der Unterricht leichter oder schwerer entsprechen, je mehr oder weniger zahlreich und ungleich die Schüler sind.

§. 343. In den aufzugebenden Arbeiten müssen die Fähigkeiten jedes Schülers möglichst berücksichtigt werden; damit keiner sich dem Unmuthe über zu grosse Foderungen hingebe, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu misshandeln.

§. 344. Bei veränderten Zusammenstellungen der Schüler nach Klassen (oder wie sonst) muss die Ungleichheit möglichst

deutlich nachgewiesen werden, um zur besseren Vertheilung aufzufodern, und die gar zu grosse Anzahl zu vermeiden.

§. 345. Während solcher allmälig fortschreitenden Bemühungen wird Manches, was die Schule drückt, zum Vorschein kommen. Es kann sich z. B. finden, dass die Schule ihrer Natur nach kein Ganzes ist, wenn ihr für ein wichtiges Fach ein tüchtiger Lehrer fehlt, oder wenn aus den Vorschulen eine grosse Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung hervorgeht; oder wenn sie (wie die Schulen in kleinen Städten) eigentlich Bürgerschule sein soll, und doch Gymnasialunterricht treibt u. dergl.

§. 346. Aus der Anzeige solcher einzelnen Fehler werden meistens auch die Verbesserungen des Schulwesens nur vereinzelt, und den drückendsten Verlegenheiten abhelfend hervorgehen, da es selten möglich gefunden wird, das Schulwesen einer ganzen Provinz auf einmal so einzurichten, dass Alles zusammenpasse.

§. 347. Bei umfassenden Verbesserungen aber würde man eine grosse Vielförmigkeit des Schulwesens nicht bloss dulden, sondern beabsichtigen müssen. Denn Theilung der Arbeit ist in allen menschlichen Leistungen der Weg znm Bessern; und wieviel an genauerer Sonderung der Schüler gelegen ist, muss aus dem Vorhergehenden hinreichend klar sein.

BRIEFE
ÜBER DIE ANWENDUNG
DER
PSYCHOLOGIE AUF DIE PÄDAGOGIK.

UNVOLLENDET.

1.

Zu lange, nach so vieljähriger Erfahrung, mein theurer Freund! schieben Sie es auf, die Ergebnisse Ihres pädagogischen Denkens und Beobachtens zu sammeln, und öffentlich mitzutheilen. Fürchten Sie etwa, kein Gehör zu finden? Vergessen Sie diese fast allgemeine Gefahr; und richten Sie Ihren Blick auf das Zeitalter, das so wenig weiss, was es will! Schon Ihr ruhiger und gehaltener Ton ist wohl geeignet, wenigstens hie und da Ueberlegung zu veranlassen, wo Vorurtheile mit einander streiten. Und da wir in Grundsätzen übereinstimmen, so erlauben Sie mir die Hoffnung, dass auch Ihre Erfahrungen mir nicht widerstreben. Vielleicht steht es in Ihrer Hand, mir schätzbare Belege und Erläuterungen zu demjenigen herbeizuschaffen, was ich, nach meiner Gewohnheit, in allgemeinen Begriffen hinstellen werde.

Nicht bloss aber um Sie zu mahnen, schreibe ich diese Briefe. Auch mir liegt etwas im Sinne, das ich eine alte Schuld nennen würde, wenn es mehr wäre, als ein Versprechen, das ich vor vielen Jahren mir selbst gegeben habe. Sie kennen meine allgemeine Pädagogik. Sie wissen, das Buch blieb unvollständig, weil es, wie der Titel besagt, zwar aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet wurde, aber der Psychologie ermangelte, die ich damals erst suchte. Seitdem — haben wir über und wider meine Psychologie so mancherlei gelesen, dass, wenn sie noch nicht davon gestorben ist, sie billig ein Lebenszeichen von sich geben sollte; wäre es auch nur, damit nicht Personen, die viel jünger sind als wir Beide, uns alte praktische Pädagogen in die Schule ihrer empirischen Psychologien nehmen mögen. Aber in meinen Jahren liebt man die Bequemlichkeit. Nun errathen Sie wohl das Uebrige. Briefe an Sie zu schreiben, ist mir sehr bequem; auch kann es vollkommen hinreichen, nicht bloss, um der Psychologie einige Nachträge zu liefern,

sondern auch um eine so uneigentliche Schuld, wie jene pädagogische, zu tilgen.

Ein System in Briefen — wäre fast so lächerlich als ein System in Versen. Jedoch ganz ohne systematischen Apparat möchten Sie vielleicht mich auch nicht gern kommen sehen; denn formlos über Pädagogik zu plaudern, ist oder *scheint* wenigstens gar zu leicht, als dass ich Ihnen so etwas anbieten dürfte. Je mehr die Erziehung im Kreise der täglichen Erfahrung sich als etwas Alltägliches darstellt, desto nöthiger ist's, das Nachdenken darüber in eine bestimmte Ordnung zu bringen, und es daran zu binden, damit es nicht im Strome der Meinungen sich verliere. Freilich verhielte es sich ganz anders, wenn meine Absicht auf irgend welche sogenannte Methoden, und deren Empfehlung im Publicum gerichtet wäre. Dann aber schriebe ich nicht Briefe an Sie.

Lassen Sie uns sogleich beginnen mit einer Abstraction, die keinen andern Werth hat, als nur den, einen Begriff deutlich zu machen, und eine Untersuchung vorzuzeichnen.

Durch die Zweckbegriffe des Erziehers ist die Pädagogik an die praktische Philosophie geknüpft. Durch die Erwägung der Mittel und Hindernisse wird sie hingewiesen auf Psychologie. Jene erste Anknüpfung nun werden Sie nicht mehr verlangen; was zu solchem Behufe an meinen früheren Schriften etwa den Worten nach zu ändern wäre, das wird sich Ihnen bei der mindesten Aufmerksamkeit von selbst darbieten. Aber das Psychologische der Pädagogik ist so schwierig und so bunt, dass wir wohl thun werden, uns fürs erste einmal mit dem blossen Allgemeinbegriff desselben zu beschäftigen, und ihn ganz nackt auszuziehen, selbst unbekümmert darum, welche Missgestalt uns zu Gesicht kommen möge.

Denken Sie sich einen grauen Diplomaten, dessen steinernes Antlitz keinen Zug von Theilnahme für das Wohl und Wehe verräth, um welches er wie ein Wahrsager befragt wird. Er merkt, woher der Wind kommt; und dreht seine Fahne darnach. Hier finde ich ein Bild für die bloss psychologische Pädagogik. Sie durchschaut die Möglichkeit, dass ein heranwachsender Mensch unter Umständen ein solcher oder ein anderer werde. Dem schlechten wie dem guten Erzieher weiss sie zu sagen, was er wirke; jedem ist sie brauchbar für beliebige Zwecke; nach ihrer Anleitung kann der eine bessern, der andre verder-

ben. — Giebt es denn eine solche bloss psychologische Pädagogik? Wäre sie wenigstens zu wünschen? Vielleicht; nämlich um schlechten Erziehern den Spiegel vorzuhalten. Und wenn wir sie besässen: was könnte uns hindern, sie für edle Zwecke um Rath anzusprechen? Wir besitzen sie nun freilich nicht *vollständig;* eben so wenig als eine solche Philosophie der Geschichte, wie etwa die neu-spinozistischen Schulen gern hätten, welche meinen, die nothwendigen Umgestaltungen des Weltgeistes aufzählen und in den Ereignissen nachweisen zu können. Doch wollen wir einmal überlegen, welche Form wohl, falls uns eine solche Wissenschaft als ein zusammenhängendes Ganzes zu Theil würde, an ihr zu bemerken sein möchte.

Wo irgend wir ein Wirkendes gegenüber einem Leidenden erblicken, da erscheint uns eine zwiefache mannigfaltige Möglichkeit dessen, was wohl das Leidende aus sich machen lassen könnte, und was durch das Wirkende geschehen möchte; leichter oder schwerer, je nachdem zum Leidenden besser das Wirkende passte, oder zum Wirkenden besser das Leidende taugte. Nähere Bestimmungen kommen hinzu, wenn ein Drittes jene beiden in Verbindung setzt, und dadurch aus beiden Möglichkeiten eine wirkliche Begebenheit hervorhebt. Sie errathen schon, dass ich an die Bildsamkeit des Zöglings dachte, ferner an die Hülfsmittel der Bildung, die wir anzuwenden pflegen, und drittens an die Veranstaltungen der öffentlichen oder Privaterziehung, wodurch die Bildungsmittel in Wirksamkeit treten. Es ist sichtbar, dass eine psychologische Pädagogik zuerst die mannigfaltige Bildsamkeit der Zöglinge, — sowohl die Naturanlagen als die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten der Weiterkommens, — erwägen würde; dass sie alsdann von Büchern und Apparaten, von Ermunterungen und Zwangsmitteln zu reden hätte, um diesen gewisse ideale Zöglinge gegenüber zu beschreiben, wie sie beschaffen sein müssten, wenn aus jedem Bildungsmittel die ihm eigenthümliche Wirkung in voller Stärke hervorgehn sollte; und dass endlich von Schulen, Seminarien u. dergl. die Rede sein müsste.

Aber Sie, mein Freund! lächeln Sie etwa schon über das System in Briefen, was wie eine graue Regenwolke herangezogen kommt? Greifen Sie nicht zu eilig nach einem Schirm! Eine Abtheilung habe ich Ihnen vorgeschlagen; aber eine Abhandlung habe ich nicht versprochen. Sie werden schon sehen,

wie eigennützig ich meine Bequemlichkeit ins Auge gefasst habe, da ich die zwanglose Briefform wählte.

2.

Wenn wir zurückschauen in jene Zeit, da wir zuerst mit einander die allgemeine Pädagogik durchdachten, — noch ehe Sie in die Schweiz gingen, — so finden wir im Vergleich gegen jetzt weniger verändert, als man nach Verlauf eines Vierteljahrhunderts erwarten könnte. Niemeyer's Grundsätze der Erziehung galten schon damals; sie waren allgemein verbreitet, und wurden wohl sorgfältiger befolgt als jetzt, nachdem Deutschland so vielfach ist aufgerüttelt und verjüngt worden. Schwarz fing an zu wirken; Jean Paul folgte bald. Vom erziehenden Unterricht habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden. Sie werden Sich erinnern, dass wir gerade darauf das meiste Gewicht legten, der Unterricht werde zu sehr als das *Zweite* bei der Erziehung betrachtet; *er* sei es gleichwohl, der am meisten dauerhaft wirke, weil erworbene Kenntnisse bleiben, während Gewohnheit und Sitte sich ändern.

Das Wort: erziehender Unterricht, ist mir späterhin aus dem Munde genommen, und sehr gegen meine Absicht gebraucht worden. Indessen liegt am Worte nicht viel, wenn nur die Sache zur Wirklichkeit kommt. Ob nun der heutige Unterricht den Namen des erziehenden durchgehends verdiene? An Vollständigkeit wenigstens hat er gewonnen. Jene Halbheit der philologischen Bildung, welche das Griechische neben dem Latein vernachlässigte, ist zwar noch nicht verschwunden, doch sehr gemildert. Die Mathematik hat weit mehr Raum erlangt; und schwerlich wird heute noch vorkommen, was mir damals, während ich die Klassenzimmer eines berühmten Gymnasiums durchging, begegnete; — an der schwarzen Tafel nämlich stand eine höchst einfache Gleichung des ersten Grades angeschrieben, und auf die Frage: das ist wohl Tertia? bekam ich zur Antwort: *nein, es ist Prima.* — Die Thätigkeit der Gymnasien ist ungemein erhöhet; vornehme Familien haben sich darein ergeben, dass ihre Söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur Universität reifen sollen.

Die pestalozzischen Unternehmungen, worauf in unserer frühern Zeit Aller Augen gerichtet waren, kennen Sie genauer als ich. Sie mögen beurtheilen, ob die Sache so werthlos war, wie

man dieselbe seitdem dargestellt hat. Wenigstens schäme ich mich noch heute nicht meiner Anschauungs-Uebungen, deren Idee mir Pestalozzi darbot; vielmehr sind sie bei mir noch jetzt im Gebrauch. Freilich muss Alles, was mit Ueberspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben wird, nothwendig sinken; es hat seine Wirkung gethan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit, welcher es zuerst entgegentrat, in Thätigkeit und Sorgfalt umgewandelt hat. Könnten wir nur von den philosophischen Schulen jener Zeit eben so rühmlich sprechen! Sähen wir nur hier nicht Schlaffheit als Folge der Ueberspannung! und theilweise eine Fieberhitze, die zur Auflösung führt!

Von der Pädagogik dürfen wir, meines Erachtens, die günstige Ansicht fassen, dass sie seit *Locke* im beständigen Fortschreiten, wenn auch nicht auf ganz geradem Wege, begriffen ist. Vieles bleibt freilich zu wünschen; ja, Vieles muss sich ändern nach Zeit und Umständen. Schriebe Niemeyer erst heute: er würde aus einem ganz andern Erfahrungskreise schöpfen, als aus dem, welcher seinem berühmten Werke zum Grunde liegt. Gleichwohl würden die Grundgedanken die nämlichen sein; sie würden nur für die Anwendung neue Bestimmungen aufnehmen. Die Pädagogik ändert sich langsam; sie folgt niemals bloss der Speculation; auch niemals bloss der Erfahrung; wohl aber empfängt sie Wirkungen von beiden Seiten, die sich gegenseitig mildern und berichtigen.

Ob Sie, mein theurer Freund! wohl den Kopf schütteln, während Sie lesen, was ich so eben schrieb? Wahrlich, ich möchte es wissen, doch weiss ich es nicht genau. Ueber das, was sich in der Zeit verändert hat, pflegen immer die Ansichten etwas Ungleiches zu haben. Soviel, denke ich, werden Sie mir einräumen: der heutige Unterricht, besonders auf den Gymnasien, hat eine Fülle und einen Glanz, den unsere Jugendzeit nicht kannte; und es könnte uns wohl die Lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den Gymnasialcursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen Köpfen darbietet. Ohne Zweifel empfinden auch die heutigen Lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich Lust und Liebe zum Werke weit länger halten als ehemals. Die Lehrer bleiben länger brauchbar; und Reife des Alters, der Erfahrung, des Urtheils verbindet sich besser mit

der mehr geschonten Fähigkeit, davon die praktische Anwendung zu machen. Gewiss ein grosser Vortheil gegen die frühere Zeit, die natürlich den schlechter gestellten und weit minder geachteten Lehrer auch viel früher abnutzte, während sie ihn dennoch fortdauernd nutzen wollte, wenn er zu nichts Anderem zu gebrauchen war.

Käme uns nun noch einmal der Jugendtraum, durch Verbesserung des Unterrichts etwas Bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem Griechischen neben dem Latein, der Mathematik neben den Sprachen, einen breiteren Platz anweisen? Fast glaube ich, die herrschende Richtung unserer pädagogischen Wünsche würde nunmehr eine andre sein, eben deshalb, weil ein grosser Theil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher Hinsicht freilich anders, als wir es nach unsrer Ansicht hätten ordnen mögen.

Aber still vom Wünschen; wenigstens für jetzt! Es liegt uns näher, zu überlegen, was als wahrscheinlicher Erfolg zu erwarten sei.

Als die neuern Erweiterungen des Unterrichts vor nunmehr zwanzig Jahren in Gang gesetzt wurden, da äusserte ein grosser Theil des Publicums seine Unzufriedenheit mit der Last, welche man der Jugend auflege; und mit den schweren Bedingungen, an die jetzt das Eintreten in Staatsämter geknüpft werde. Etwas später fand sichs, dass die Last noch erträglich und für gute Köpfe der Gewinn bedeutend sei. Nun wuchs der Muth; die Eltern legten mehr und mehr Werth auf den Unterricht der Gymnasien. Sie selbst, das wussten sie, waren weit mangelhafter unterrichtet worden; desto mehr schätzten sie das Geschenk, was ihren Kindern sich darbot. Es ist aber nicht schwer, in eine Zukunft zu schauen, welche nothwendig das Verhältniss der Schulen zum Publicum etwas verändern muss. Die Zeit wird bald kommen, wo diejenigen in reifen Jahren stehen, denen die Schulen ihre Gelehrsamkeit nach Kräften beigebracht haben. Alsdann werden die Eltern zufrieden sein müssen, wenn ihre Kinder ebensoviel lernen, als sie selbst gelernt haben; denn das Quantum des Unterrichts lässt sich nicht mehr steigern. Mit der Rührung, die jetzt wohl oftmals ein Vater empfindet, indem er sieht, wie viel weiter sein Sohn es bringt als er selbst, wird es alsdann so ziemlich vorbei sein.

Dagegen wird eine andre, schon längst nicht unerhörte Sprache öfter sich erneuern; nämlich die Trostrede erfahrner Väter, die ihren Söhnen versprechen, ihre Jugendfreuden sollen nicht so arg verdorben werden durch das Unnütze, womit man ehedem gequält worden sei, ohne im spätern Leben auf die Frage: *cui bono?* irgend eine genügende Antwort erlangt zu haben. So nämlich werden diejenigen sprechen, an welche der jetzige gelehrte Gymnasialunterricht gebracht wird, ohne mit ihren natürlichen *Fähigkeiten* in das rechte Verhältniss treten zu können; denen die Bahn zu Staatsämtern durch tüchtigere Mitbewerber, bei der heutigen grossen Concurrenz zu spät geöffnet, wo nicht ganz verschlossen wurde; und welche dann hintennach dem Landleben, dem Militär, den Gewerben höherer oder niederer Art sich gewidmet haben. Sollte ich mich darin irren? Liefert uns nicht die Mehrzahl der Abiturientenprüfungen neben vielem sehr Erfreulichen auch eine und die andre traurige Probe, wie schwer es den Gymnasien wird, solche Subjecte wieder los zu werden, welche *nicht aufzunehmen* besser gewesen wäre, als sich mit ihnen zu plagen? Wenn Leute der Art einigen praktischen Verstand haben, so werden sie sich hüten, ihre Kinder der nämlichen Gefahr, der sie unterlagen, ohne gehörige Prüfung dessen, was die *Natur* verlangt und zurückweist, blosszustellen. Die Gymnasien werden ihre Verehrer zwar behalten; aber nur solche, denen sie nützlich wurden; und die Verehrung wird sich etwas abgekühlt haben; denn Leistungen, die jetzt noch Bewunderung erregen, werden mehr und mehr in den Kreis des Gewöhnlichen eintreten.

Sie, mein Freund! waren damals dem pestalozzischen Strom und Strudel nahe, als das heutige Gymnasialwesen sich vorbereitete; aber sie dürfen nur einen Blick werfen in Fichte's Reden an die deutsche Nation, um sich zu vergegenwärtigen, was Sie vielleicht nicht bestimmt genug selbst beobachten konnten. Es gab eine Zeit, da das Geschlecht der Männer von reifem Alter an sich selbst beinahe verzweifelte. Die Hoffnung richtete sich auf die Jugend, — aber auf eine in Deutschland noch vermisste Nationaljugend! Dass Hauslehrer nicht taugten, eine solche zu bilden, lag am Tage. Möchten sie weit tüchtiger sein, als sie gewöhnlich sind, dennoch sind sie im besten Falle die Gehülfen des Familiengeistes; und statt der Vereinzelung in Häusern und Familien wollte man allgemeine Aufregung

gegen den napoleonischen Despotismus. Darum wurde die Untüchtigkeit der Hauslehrer so stark als möglich angeschuldigt; und die öffentliche Schule empor gehoben.

3.

Zwar nicht Sie, aber mancher Andre hat mir verblümt oder deutlich gesagt, dass ich mich um meine Gegner zu wenig bekümmere. Für dies Vergehen einmal Busse zu thun, dazu kann ich mich wohl hequemen. Demnach, um die Gelegenheit wahrzunehmen, will ich einen Momus zu meinem vorigen Briefe hinzudenken; der mein gänzliches Ungeschick verspotte. Denn thörichter lasse sich nichts denken, als eine Pädagogik so anzukündigen: sie sei nicht Staatspädagogik. In unsern Zeiten, wo vom Staatsleben alle Köpfe voll sind, verstehe sichs von selbst, dass Niemand erziehe und Erziehung fördere, ausser gerade nur um dem Staate, — oder doch irgend einer Parthei in ihm zu dienen. Momus wird auch leicht einen Thrasymachus gegen mich aufbieten, der mir etwa folgende Dialektik entgegenstelle:

Das Recht ist der Vortheil des Stärkern.

Nun ist der Staat weit stärker als die Familie.

Also ist das Recht mehr der Vortheil des Staats als der Familie.

Nun braucht man nur dem Rechte noch die *rechte Erziehung* zu subsumiren, so ist der Schluss fertig:

Die rechte Erziehung ist weit mehr der Vortheil des Staats als der Familie. Folglich muss sie hierauf eingerichtet werden; sonst ist sie nicht die rechte.

Solche tolle Logik ist immer noch nicht zu schlecht für den grossen Haufen derer, die nur die Stärke bewundern, lieben, ehren, anpreisen; und die, nachdem zuerst ihr Ursprung verdorben war, nun klüglich dem Starken sich anschliessen, und dabei eben so schwer zum Erröthen zu bringen sind, als jener platonische Thrasymachus; eine Figur, die man auch in Deutschland oft genug unverschleiert zu sehen bekommen wird, wenn das heillose Kunststück gelingt, die politischen Leidenschaften in Harnisch zu bringen. Oder wie weit ist noch von der Bewunderung Napoleon's bis zu der Annahme des Satzes: das Recht sei der Vortheil des Stärkeren? Der Glanz der Macht, der Prunk des Sieges gegenüber dem Elende des Besiegten,

— dies Schauspiel verrückt die Köpfe bis zur schamlosen Behauptung des rechtswidrigsten Unsinns.

Es braucht aber noch lange nicht bis dahin zu kommen, um dem zweideutigen Satze: die rechte Erziehung ist der Vortheil des Staats, Beifall zu verschaffen. Denn zuvörderst, dass es dem Staate vortheilhafter sei, wenn in ihm gut erzogene Bürger leben, als wenn schlecht erzogene, — daran zweifelt Niemand. In unserm Zeitalter der Verwechselungen und Paralogismen aber stehen die beiden Sätze:

Dem Staate bringt die richtige Erziehung Vortheil, — und:

Die Erziehung ist *um desto* richtiger, je *mehr* Vortheil sie dem Staate bringt,

einander viel zu nahe, als dass nicht der eine wahre mit dem anderen falschen, in den Köpfen der Menschen wie sie sind, häufig genug zusammenfliessen sollte. Wer hat denn Schulen eingerichtet? Der Staat. Für wen hat er sie eingerichtet? Für sich. Wer benutzt aber die Schulen? Die Familien. Also fällt hier der Nutzen der Familien dergestalt in den Zweck des Staats hinein, wie etwa bei dem Postwesen. Denn zuerst soll die Post den Behörden ihre Dienste leisten; alsdann aber wird auch dem Publicum angeboten, sowohl die Bequemlichkeiten als die Kosten der Anstalt zu theilen.

Wer ist denn der Staat? Zwischen der berühmten Antwort: *l'état c'est moi*, und dem andern Extrem, der Staat sei ein Verein aller Familien, liegt mancherlei Schwankendes in der Mitte. Das aber giebt sehr bestimmt die tägliche Erfahrung, dass Staatswohl und Familienwohl, Staatsgeschäfte und Familiengeschäfte, Begeisterung für den Staat und Sorge um die Familie, ganz verschiedene Dinge sind. An den Vortheilen des Staats haben Einige mehr Antheil, Andere minder; und in diesem Mehr und Minder herrscht ein beständiger Wechsel, den keine Staatskunst, wenn sie schon wollte, zur Gleichförmigkeit bringen kann.

Allerdings ist der Staat ein Verein aller Familien; aber nicht unmittelbar; sondern so, dass die Familien erst nach Ständen und Lebensarten, nach Vermögen, Ansprüchen, Bedürfnissen, in verschiedene Klassen zerfallen, und solchergestalt klassenweise dem Ganzen angehören. Die eine Klasse soll nach der Absicht des Staates lernen, was zum Gewerbe, die andre, was zur Landesvertheidigung, eine dritte, was zum Beamtenstande,

eine vierte, was zur Cultur der Wissenschaften und Künste gehört. Nach solchen Gesichtspuncten werden verschiedene Schulen gestiftet. Aber die Verschiedenheit der Individuen liegt tiefer, als dass sie nach diesen Betrachtungen blosser Tauglichkeit könnte richtig aufgefasst werden; und wenn die Väter durch die Sorge für das Fortkommen ihrer Söhne sich verleiten lassen, hiernach die Anlagen der Ihrigen zu beurtheilen, so muss die Pädagogik sie vollständiger belehren. Sie kann sie zuvörderst erinnern, dass der Staat sich um den minder Tauglichen auch minder bekümmert. Seine Schulen sollen ihm die Subjecte liefern, die er braucht. Er wählt die Brauchbarsten; die Uebrigen mögen für sich sorgen!

Jedoch angenommen, der Staat sei so grossmüthig, auch von seinen Bedürfnissen abgesehen sich um die Bildung der Einzelnen verdient zu machen, damit jeder werde was er werden kann: so geht es dennoch, wie bei Wohlthätigkeitsvereinen. Man bringt die Hülfe dort an, wo sie am wirksamsten ist. Man verlangt, dass jeder sich selbst helfe, soweit er kann.

Sollen die Schulen für das Bedürfniss der Familien Hülfe schaffen, so müssen diese dafür sorgen, dass die dargebotene Hülfe den rechten Punct treffe. Dem sehr beschäftigten oder zu nachsichtigen Vater kommt die Strenge der Schuldisciplin wohl zu Statten bei starken, aber nicht bei schwachen und zarten Naturen; sie nützt, wenn Aufsicht in Nebenstunden, in Ferien und an Feiertagen nicht fehlt; sie wirkt schief, wenn ein junger Mensch Auswege findet, und sich wegen des erlittenen Zwanges schadlos zu halten weiss. Der trägere Schüler gewinnt an Munterkeit, Fleiss und Ordnung durch das Beispiel der Mitschüler, wenn er fähig und willig ist, aufgegebene Arbeit zu machen, aber nicht, wenn ihm der Unterricht zu rasch, oder zu mannigfaltig ist; auch nicht, wenn Lust und Talent ihn schneller nach andern Richtungen treibt. Einseitigkeit wird im öffentlichen Unterricht beschämt, aber nicht immer geheilt; es ist oftmals unvermeidlich, ihr nachzugeben, um doch Etwas zu erreichen; und das fordert besondere Lehrstunden. Mittelmässige Köpfe treiben lange Zeit mechanisch fort, was man von ihnen verlangt; sie werden gelobt, erfreuen sich der schönen Zeugnisse, wissen aber den gesammelten Vorrath nicht zu brauchen, und verlieren ihn sobald sie dürfen. Nicht geringe Täuschung haftet an der Summe des Wissens, die jährlich von

den Schulen ausgeht; nicht wenig davon verfliegt schon in den Universitätsjahren wie leere Spreu. Die Lehrer an öffentlichen Anstalten erwerben sich eine grosse Summe von Beobachtungen der mannigfaltigsten Schüler; aber nur von der Oberfläche, die sich in der Schule zeigt; und nur in Beziehung auf Disciplin und Lernen; mit seltener Ausnahme solcher Schüler, die ihr Inneres willig öffnen. So sieht ein Historiker die Menschen in Bezug auf die Begebenheiten; er sieht wohl Massen und deren Bewegungen; was keine historische Folgen hat, das sieht er nicht, und mag es nicht beachten. Menschenkenntniss erwerben auch die Schüler, die einander nahe stehen; besser wäre für Manchen, er bliebe in diesem Puncte noch lange unwissend. Einen geselligen Geist erzeugen sie unter sich; Einige lernen gehorchen, wo sie nicht sollten, Andre herrschen, wo es ihnen nicht gebührt. Starke Muskeln schaffen dem Einen, dreistes Auftreten schafft dem Andern die Herrschaft; der schlaue Knabe weiss andre vorzuschieben, damit sie seine Anschläge ausführen; und alle zusammen halten auf Ehrenpuncte, auf Heimlichkeit und gegenseitige Hülfe in Verlegenheiten. Je grösser eine solche Knabengesellschaft, um desto strenger muss sie beherrscht und beargwohnt werden; aber je mehr Aehnlichkeit mit despotischen Maassregeln, desto mehr verborgener Ingrimm; und desto mehr Neigung und Hoffnung, dereinst selbst despotisiren zu können. Glaubt man, solchen Uebeln zuvorkommen oder abhelfen sei leicht, wenn die Einwirkung des Familiengeistes verschmäht ist?

Sie, mein Freund! werden das sicher nicht glauben; denn Sie besitzen pädagogische Erfahrung. Aber was Fichte, träumend von seiner neuen Erziehung, „deren Zöglinge, abgesondert von der schon erwachsenen Gemeinheit, dennoch unter „einander selbst in Gemeinschaft leben, und so ein abgesondertes und für sich selbst bestehendes Gemeinwesen bilden „sollen“,* im Jahre 1808 vortrug, das verdiente wohl noch heute eine schärfere Kritik, als es mit Rücksicht auf die Zeit, da er so sprach, scheint gefunden zu haben. Ehrwürdig war der Mann, der im gefahrvollen Augenblick den Muth hatte, irgend einen Vorschlag zur Rettung der Nation laut und nach-

* Reden an die deutsche Nation, S. 76 [Werke, Bd. VII, S. 293] und an vielen Stellen.

drücklich zur Sprache zu bringen. Aber ein Vorschlag, der in der bedenklichsten Lage mit aller Würde des feierlichsten Ernstes einer ganzen Nation ans Herz gelegt wurde, hätte nicht der Ueberlegung ermangeln sollen. Ueberlegt nun war hier keinesweges das Unheil, was der rohe psychische Mechanismus in jedem grossen Haufen von Knaben und Männern anrichtet, die ohne die mildernde Einwirkung des Familiengeistes ihre Kräfte an einander messen, bis Einige unterliegen, Andre sich behaupten, und die Meisten sich fügen. Solcher Kampf trägt nicht die mindeste Bürgschaft in sich, dass etwa das Bessere siegen würde. Bei den zusammengehäuften, abgesondert lebenden Knaben hätten sich von vorn an alle bösen Gesinnungen der Barbarei daraus erzeugen müssen; und selbst nachdem barbarische Strenge des männlichen Zwanges dazwischen gefahren wäre, hätten sich die Gesinnungen nur versteckt, ohne gebessert zu sein. Bewaffnete Banden für den Gebirgskrieg, geschickt in Schluchten und Wäldern zu kämpfen, hätten auf die Art heranwachsen können; gefährlich zuerst dem Feinde, dann dem eignen Lande. Die Nation brauchte ganz andre Retter; und sie hat sie gefunden. Aber eine Vorliebe für die Schulen ist geblieben; als ob Reibung vieler Schüler an einander keine Gefahr, ja Heil brächte; als ob die Witzigung, welche daraus entsteht, schon Besserung, als ob die Verbrüderung, die daraus erwächst, frei vom Partheigeiste, — als ob der Unterricht schon Erziehung, die Disciplin schon Charakterbildung, als ob überhaupt die Jugendbildung ein Geschäft wäre, das im Grossen, wie Fabriken durch Maschinenwerk, ohne Berücksichtigung der Individuen, mit Vortheil könnte betrieben werden. Hüten wir uns, diese Ansicht zu begünstigen; sonst möchten wir zwar die Schwärmer für uns, aber die erfahrnen Männer wider uns haben, besonders solche, deren sittliche Begriffe zur gehörigen Läuterung gelangt sind. Ein ruhmwürdiges Bestreben und Wirken! aber es trug die Farbe einer verflossenen Zeit.

Scheint es vielleicht, als ob ich den Hauslehrern ihre goldene Zeit zurückwünschte? Gewiss wenigstens nicht auf Kosten der Schulen. Aber das wissen Sie, dass ich in Sachen der Erziehung jedes Niederdrücken des Familiengeistes als höchst tadelnswerth betrachte; und dies gerade ist der Punct, für welchen ich Ihnen jetzt eine etwas verlängerte Aufmerksamkeit abgewinnen möchte. Der gelehrte Eifer, die erhöhete Besoldung,

die vermehrte Achtung des Lehrstandes, die Prüfungsgesetze, die patriotischen Antriebe, die Eröffnung der Aussichten auf mancherlei Beförderung von Seiten des Staats: — das Alles mag zusammenwirkend die Jugend mittelbar und unmittelbar in Bewegung setzen; es ergiebt etwas Anderes als Erziehung, wenn der Familiengeist entweder gar nicht, oder in einer davon verschiedenen Richtung wirkt. Es ergiebt Verbrüderung der Mitschüler, oder deren Gegentheile, theils Unterordnung des Schwächern unter den Stärkeren, theils Spannung unter denen, die gleiche Ansprüche machen. Ohne Zweifel kann man der Aristokratie der besten Köpfe, und der nothwendigen Bescheidenheit aller Andern, welche ihre natürlichen Grenzen frühzeitig kennen lernten, mancherlei Lobreden halten; aber das sind politische Lobreden, keine pädagogischen. Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit Andern; er vergleicht ihn mit sich selbst; er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermuthlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt; und mit keinem unzufrieden, welcher soviel wird als man vermuthlich von ihm erwarten durfte. Wo soll nun der Antrieb liegen, der den Menschen aus sich heraus nach seinem eignen Maasse entwickelt? *Jeder hängt an den Seinigen zuerst und am entschiedensten.* Was aber macht man mit solchen Zöglingen, die als Waisen oder durch ein anderes Unglück dahin kamen, nicht zu wissen, wem sie angehören? — Wie schwankend hier die Erziehung wird, — das, mein theurer Freund, kann sich Ihrer Erfahrung eben so wenig entzogen haben als der meinigen. Doch genug für den Augenblick, wenn Sie darüber mit mir nicht unzufrieden sind, dass ich von Familienverhältnissen zu reden, im Gegensatze gegen jede offen oder versteckt politisirende Pädagogik, gleich Anfangs weit passender und nöthiger glaubte, als eine Berufung auf Principien der praktischen Philosophie und der Psychologie. Das Systematische, woran wir uns gewöhnt haben, wird uns noch früh genug beschleichen; wenigstens steht es zu unserm Gebrauche bereit; und auch ungebraucht dient es zur Stütze meiner Hoffnung, dass ich eine fragmentarische Arbeit bei Ihnen zur Sichtung und gefälligen Benutzung und Förderung ohne Umstände niederlegen dürfe.

4.

Schon oftmals, mein theurer Freund! bemerkte ich mit Verwunderung, wie schnell und wie bestimmt die Zöglinge während der Ferienreisen durch kurzen Aufenthalt bei den Ihrigen sich einen merklichen Zuwachs an Familienähnlichkeit aneigneten. Wäre die Fortdauer des Besondern in Sitte, Sprache, Interesse, so wie es sich in manchen Häusern kenntlich vestsetzt, einerlei mit jenem Familiengeiste, welchem ich das Uebergewicht über dem Staatsgeiste in der Erziehung wünsche: dann brauchte man nicht mehr zu wünschen was sich von selbst macht. Oder ginge auch nur die Anhänglichkeit eines Jeden an den Seinigen gleichen Schritt mit der Familienähnlichkeit: so wäre diese letztere darum schon eines Wunsches werth, weil das Streben des Sohnes, seinen Eltern zur Freude zu leben, gewiss der haltbarste Mittelpunct ist, um welchen man bei ihm die sittlichen Antriebe sammeln und gleichsam verdichten kann.

Allein weder Sie noch mich will ich mit Erörterungen hierüber langweilen. Lassen wir überhaupt für jetzt die frommen Wünsche! Wir Beide mussten ja lernen die Dinge zu nehmen wie sie sind; und wenn die Frage: *warum* sie so seien, auch nur unsre Contemplation beschäftigt, so kann uns wenigstens daraus eine angenehmere Unterhaltung erwachsen, als aus der Betrachtung dessen was anders sein sollte, und was wir doch nicht ändern können.

Die Familienähnlichkeit erinnert mich an das *Individuale* der mancherlei Gestalten, die sich in die Form eines allgemeinen Erziehungsplans niemals fügen wollen; also auch an die Mannigfaltigkeit pädagogischer Erfahrung, die wir machen, indem wir bei unserm Thun die Zurückwirkung eines Jeden nach *seiner* Art erdulden müssen. Das Angeborne ist ein Erbstück, das Angewöhnte der frühesten Jahre ist häusliche Mitgift; — entschuldigen Sie mit dieser Analogie, wenn es nöthig scheint, den Gedankensprung, welchen ich zu machen im Begriff stehe.

Warum wirkt einerlei Erziehung so verschieden auf Verschiedene? Worin liegt das Eigne, was sich uns meistens unabänderlich entgegenstellt? — Es bedarf keiner materialistischen Psychologie, um uns zu erinnern, dass körperliche Verschiedenheiten sich in den geistigen Aeusserungen spiegeln müssen, und es wird Sie nicht verdriessen, wenn ich Sie ersuche, selbst

über die Physiologie hinaus einen Blick in die Medicin zu werfen, damit uns nicht bloss das Allgemeine der Verbindung zwischen Seele und Leib, (dies Allgemeine ist nicht der Gegenstand unsrer Frage,) sondern die Grundzüge der möglichen Verschiedenheit zu Gesicht kommen mögen. Helfen Sie mir schöpfen aus den höchst geistreichen Schriften meines verehrten Collegen *Sachs*; von welchem ausser den kleineren, zwei grosse — leider noch nicht vollendete Werke vor mir liegen.* Indem ich Sie dazu einlade, bitte ich Sie zuweilen in meine Ihnen wohl bekannte Naturphilosophie ** zurückzublicken; damit aber die Verknüpfung mit unserm jetzigen Zwecke besser einleuchte, erlauben Sie mir eine kurze Vorerinnerung.

Die Namen: *Sensibilität, Irritabilität, Vegetation,* sind bekannt. Kann daran eine medicinische Zusammenstellung der Krankheiten sich knüpfen, so dürfen wir erwarten, es werde selbst innerhalb des Zustandes der Gesundheit ähnliche Abweichungen von der allgemeinen Norm geben, deren entferntere Folgen dem Erzieher als Hindernisse seines Thuns fühlbar werden, und die ihn desto mehr befremden, je weniger ihm die Begriffe zu Gebote stehen, auf die er sie zurückführen müsste, um sie zu begreifen. Zwar wissen Sie, dass es mir nicht einfallen kann, Psychologie in Physiologie zu verwandeln; aber wo uns der wirkliche, ganze Mensch entgegenkommt, haben wir da ein reines Ergebniss der Psychologie? Gewiss nicht; sondern wir sehen geistige Thätigkeiten beschränkt und gefördert durch stetes Mitwirken des Leibes; und die Mannigfaltigkeit des letzteren in ihren grossen Umrissen zu überschauen, muss uns wichtig sein, auch wenn sich finden sollte, dass die Ausbeute solcher Betrachtungen für Pädagogik nur gering sein könne. Suchen Andre mehr als billig im Leibe, und verkennen sie den Geist: so ist für uns selbst das negative Resultat, man habe hier weit mehr als dort zu suchen, indem dort weniger zu finden sei, als man meinte, — immer noch von Wichtigkeit, um eine minder fruchtbare Nachforschung zu beschränken, und für die bedeutendere den Raum offen zu halten.

---

* *L. W. Sachs* Grundlinien zu einem System der praktischen Medicin I Thl. Leipz. 1821. *Derselbe*, Handbuch des natürlichen Systems der praktischen Medicin I Bd. 1 u. 2 Abth. Leipz. 1828. 29.

** Allgem. Metaphysik nebst den Anfangen der philos. Naturl. Bd. II.

Eine ganz leichte Unterscheidung wird die Bahn der Betrachtung eröffnen; die Scheidung des Quale vom Quantum. Wenn Nerv und Blut der Art nach verändert sind, so muss eine andre Klasse von Krankheit — oder überhaupt von Abnormität entstehen, als wenn bloss die Verhältnisse der Quantität eine Abweichung vom Rechten erleiden. Als Beispiel der ersten Art könnte ich die *Gicht* nennen;* aber es giebt ein anderes, welches als häufiges Uebel der Kinder in unsern pädagogischen Gedankenkreis nur zu tief eingreift; nämlich die *Skrophelsucht.* ** Für den zweiten Fall hingegen, wo bloss oder doch zunächst ein Verhältniss der Quantität in Betracht kommt, — und das Nächste oder Ursprüngliche ist für uns allein von Bedeutung, da wir nicht mit ausgebildeten Krankheiten, sondern nur mit Krankheitsanlagen zu thun haben, — für den zweiten Fall also ist eine neue Unterscheidung nöthig, um die Hauptklassen der Krankheiten zu bestimmen. Wir alle kennen, wenigstens oberflächlich, diejenige Aufregung des Gefässsystems (des Herzens, der Arterien und Venen,) welche man *Fieber* nennt. Unser Führer *** befiehlt uns, hiebei die Thätigkeit des Nervensystems als gehemmt zu betrachten, — während er das sogenante Wechselfieber in eine ganz andre Stellung bringt; so dass sich die ganze Klasse der eigentlichen Fieberkrankheiten auf *Synocha, Nervenfieber* und *Faulfieber* reducirt. Nun aber bleibt noch eine grosse Hauptklasse übrig, nachdem wir sämmtliche Fieber bei Seite gesetzt haben. Soll nämlich das Nervensystem jetzt nicht mehr als gehemmt betrachtet werden, so müssen wir darauf rechnen, dass mit ihm verbunden zugleich das Gefässsystem und die gesammte Vegetation in kranker Aufregung begriffen sein werde; dass also der *ganze* Organismus sich wider die vorhandene Krankheitsursache zu behaupten suche. Und dieses nun giebt eigentlich die erste der drei Hauptklassen; die ich jedoch zuletzt nannte, um desto bequemer aus den vor mir liegenden Werken berichten zu können. Es zerfällt nämlich die erste Hauptklasse in drei Ordnungen, je nachdem die allgemeine Aufregung des Organismus

* *Sachs* und *Dulk* Handwörterbuch der praktischen Arzneimittellehre, Zweiter Theil, Artikel: *Colchicum.*

** A. a. O. I Band, Artikel: *Baryta muriatica.*

*** *Sachs* Handbuch des natürlichen Systems der praktischen Medicin I. Band, §. 45.

vorzugsweise in den Nerven, oder im Gefässsysteme, oder im Gebiete der Vegetation ihren Sitz hat. Vor aller weitern Betrachtung ist hier schon sichtbar, dass diese Klasse uns am meisten interessiren werde. Denn bei gesunden oder doch gesund scheinenden Zöglingen setzen wir natürlich voraus, die Verbindung der Grundsysteme des Organismus sei nicht wesentlich verletzt; und gewiss werden wir uns auf Nervenfieber und Faulfieber nicht einlassen, sondern deren Behandlung dem Arzte überweisen. Dagegen kommt uns viel darauf an, ob in einem Individuo das Nervensystem, oder das Blutsystem sammt der Irritabilität, oder endlich die blosse Vegetation vorherrsche; die geringsten Verschiedenheiten hierin müssen wir gefasst sein in unsern Erfahrungen einflussreich zu finden. Besonders nahe steht uns das Nervensystem; jedoch am nächsten das Gehirn; nicht ganz so nahe das Rückenmark; auf den ersten Blick möchten wir das Gangliensystem, wenigstens denjenigen Theil desselben, der im Unterleibe wohnt und herrscht, wohl geneigt sein ganz zu ignoriren; doch würde gar bald die Ueberlegung zurückkehren; dass solche Nerven, welche den geistigen Thätigkeiten keinen unmittelbaren Dienst leisten, ihnen vielleicht desto mehr Hindernisse in den Weg legen könnten. Auch in Ansehung des Blutsystems darf uns der Unterschied nicht entgehen, ob dessen Aufregung leichter in dem arteriellen Theile der Gefässe, oder in Venen und Haargefässen merklich werde.

Fragen Sie mich nun, ob die vorliegenden Unterscheidungen etwas Pädagogisches darbieten können: so will ich versuchen Ihnen Einiges zu weiterm Nachdenken vorzuschlagen.

1) Die ganze grosse Klasse von Krankheitsanlagen, wobei der Grundfehler in einer verdorbenen Qualität des Organismus liegt, scheint auf den ersten Blick alle Erziehung so offenbar fruchtlos zu machen, dass Niemand in die Versuchung gerathen werde, sie überall nur zu beginnen; oder zu veranstalten. Oder wer möchte sich mit der Erziehung eines Blödsinnigen befassen? ein Fall, der ohne Zweifel hieher gehört. Und doch könnte ich daran erinnern, dass der Blödsinn verschiedene Grade hat; dass Eltern die Hoffnung einiger günstigen Veränderung nicht zu früh aufgeben dürfen u. s. w. Allein weit auffallender ist jenes schon erwähnte Beispiel der Skrophelsucht; die uns mahnt, wie leicht der Erzieher in die Lage gerathen könne, sich bei einem Geschäft, das er nicht ablehnen darf, schmerzliche Täuschungen

zu bereiten. Nicht selten nämlich ist mit skrophulöser Anlage eine ausgezeichnete Regsamkeit des Geistes verbunden; der Unterricht schlägt an; er scheint sich reichlich zu belohnen, — und hebt dennoch vielleicht nur ein unglückliches Wesen empor, das von der erreichten Höhe nothwendig wieder herabsinken muss, mit dem traurigen Bewusstsein, sich nicht halten zu können! Vielleicht! Denn auch das Gegentheil kann sich ereignen. Die Krankheit verliert oder verlarvt sich in den Jahren der körperlichen Ausbildung, *wenn* alle Bedingungen derselben (Bewegung, reine Luft, gewählte Nahrung, Hautcultur) gehörig zusammenwirken. Der Erzieher wird demnach einen unsichern Versuch wagen; ein Fall, den wir ohnehin nur zu oft und zu vielfach eintreten sehen. Aber möchten wir wohl einen Knaben, dessen Familienverhältnisse den Wunsch, er möchte studiren, nicht ganz von selbst herbeiführen, bei ausgezeichneter Fassungskraft, aber mit Skropheln oder ähnlichen Uebeln behaftet, aus der Lage, worin er geboren wurde, hervorziehn; während wir befürchten müssten, der gebildete Geist werde dereinst den Mangel einer vesten körperlichen Stütze drückend empfinden? Daran zweifle ich für Sie und für mich; vielmehr glaube ich, wir würden bei einem Solchen die Gesundheit als das Erste, die Geistesbildung als das Zweite betrachten.

2) Mögen alle Fieber, welcher Art sie auch seien, aus der Erziehungssphäre wegbleiben; es ist schlimm genug, wenn sie häusliche Sorge verursachen. Allein die Bemerkung will ich nicht unterdrücken, dass für den Satz, in Fiebern seien die Nerven gehemmt, meine pädagogische Erfahrung einige Bestätigung darbieten möchte. Denn ich erinnere mich an Individuen, welchen das Fieber auch während sie gesund sind, doch niemals recht fern zu stehn scheint. Ihre Gefässe haben eine auffallende Reizbarkeit; sie werden blass und roth ohne besondern Grund; Verlegenheit bei Prüfungen, brennend heisse Wangen bei mässigen Anstrengungen oder Vorwürfen, mühsam unterdrücktes Weinen bei geringfügigen Versagungen, — dabei Unfähigkeit oder wenigstens grosse Anstrengung, sich wieder zu sammeln, wann einmal der Affect erregt worden: — diese und ähnliche Zeichen lassen schliessen, dass dem Nervensystem zwar die Fähigkeit zu reizen, aber kein hinreichender Widerstand gegen die Rückwirkungen des Gefässsystems, also nicht die Macht zu herrschen und bändigen, in solchen

Individuen beiwohne. Wenn nun auch Witz, Geschmack, Gewandtheit dem Erzieher guten Muth machen: dennoch wird er seine Hoffnung beschränken müssen. Denn selbst bei blühender Gesundheit schimmert bei dieser Neigung zum fieberhaften Zustande eine Schwäche durch, die nicht erlauben wird, etwas Zusammenhängendes zu vollbringen. Man darf also auch nicht auf diejenige Sammlung rechnen, die nöthig ist, um durchs Lernen eine veste Grundlage des Wissens zu gewinnen. Man muss erwarten, Vieles bald vergessen, Anderes entstellt zu finden; — und dies Uebel wird nicht eher aufhören, als bis vielleicht eine glückliche Stärkung des Gefässsystems eintritt, sei sie nun ein Geschenk der Natur, oder des Zufalls, oder ein Werk der sorgfältigen diätetischen Behandlung.

Vergleichen wir nun diesen Fall mit dem vorigen: so erblicken wir in beiden Missverhältnisse des Nervensystems; in beiden auch einige Hoffnung zum Besserwerden; aber unter sehr verschiedenen Nebenbestimmungen. Die Skrophelsucht wird weniger nachtheilig auf den Zusammenhang der geistigen Thätigkeit einwirken; sie wird erlauben, ein höheres Gebäude der geistigen Ausbildung aufzuführen; aber sie droht ihm den schlimmeren Sturz, je höher es sich erhob. Die Reizbarkeit des Gefässsystems wird mehr einzelne Störungen anrichten, sie wird weniger Gelehrsamkeit zulassen; dagegen wird sie den Affecten mehr Mannigfaltigkeit, den Gefühlen mehr Spielraum geben, und das Wohl und Wehe beider herbeiführen. Die schlimmeren Fälle der torpiden Skrophelsucht, oder des wirklichen Kränkelns aus übergrosser Gefässreizung mögen hier unerwähnt bleiben.

3) Wollen wir zu der angemessenen Voraussetzung aller Erziehung übergehn, der Körper sei gesund: so müssen wir unstreitig annehmen, dass im Falle des Eintritts irgend eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte, sogleich der ganze Organismus eine Reaction auszuüben bereit sein würde, wobei nicht bloss Hirn, Rückenmark und Ganglien, sondern mit dem Nervensystem auch das Blut sammt den Organen, die es lenken und läutern, ja selbst die Vegetation sammt den ihr vorarbeitenden Werkzeugen der Verdauung, — jedes das Seinige zu thun bekäme. Ich sage absichtlich: im Falle des Eintritts eines Fremdartigen, welches Krankheit verursachen könnte! Denn so lange keinem Organe zugemuthet

wird, den gewöhnlichen Kreis seiner Thätigkeit zu verlassen, und einem fremdartigen Reize zu entsprechen, gehört es gerade umgekehrt zu den Kennzeichen und Erfordernissen der Gesundheit, dass die Organe abgesondert ihre Verrichtungen nach den jedesmaligen Umständen vollführen, ohne sich eins ums andre zu bekümmern. Zwar auch bei den besten Schriftstellern lesen wir den Satz: der Lebensact des Gesammtorganismus sei nur ein einziger. Allein es bedarf kaum der Erinnerung, dass hierin ein Residuum der spinozistisch-idealistischen Naturphilosophie zu erkennen ist. Wir können uns mit den allerbekanntesten Erfahrungen begnügen. Nichts ist gewisser, als dass der wahrhaft gesunde Mensch seinen Körper nicht fühlt. Die berühmte Entgegensetzung des Ich und Nicht-Ich geschieht ganz unbefangen; auch der Idealist, als ein Gesunder, hält die Frage nach dem Vermittler zwischen Uns Selbst und der Aussenwelt, — dem Leibe, — solange für eine Querfrage, bis es ihm hintennach etwa einfällt, Luft und Licht nach seiner Manier zu deduciren; aber er deducirt weder das verlängerte Mark noch die *cauda equina*, weder die *pia mater* noch die *dura mater*; denn — weil er nichts davon *lernte*, so *weiss* er auch nichts davon, und *darf* nichts davon wissen, *oder er würde aufhören gesund zu sein.* Kein Organ darf seine besondere Existenz verrathen; keins darf sein Thun oder Nicht-Thun anzeigen; — das heisst, keins darf dadurch in dem Zustande der Sinnesnerven einen Unterschied hervorbringen. Während der Magen verdaut, muss das Gehirn dem Denken nachgeben; und was aus dem ganzen Denkgebiete nun gerade den Denker beschäftige, das muss dem Magen eben so gleichgültig sein, als die Verschiedenheit der Speisen, die nun gerade verdauet werden, dem Gehirne gleichgültig sein soll. Kommt es schon dahin, dass eine gewählte Diät beobachtet werden muss; wird es wohl gar nöthig, die Zeit nach der Mahlzeit als untauglich zum Studiren von den Arbeitsstunden abzusondern: dann ist keine reine Gesundheit mehr vorhanden.

Sie werden mich nicht so missverstehen, als ob ich hiemit den bekanntesten Vorsichtsregeln der Lebensordnung widersprechen wollte. Wer wird zu wissentlicher Unvorsichtigkeit rathen? Krankheit droht immer; sie drohet auch dem Gesundesten. Absolute Gesundheit ist ein Ideal; die Annäherung zu demselben bezeichnet den Grad der jedesmal vorhandenen

relativen Gesundheit. Und vergleichungsweise gesund durfte ich mich ohne Zweifel in meinen Jugendjahren nennen, da ich täglich unmittelbar vor der Schulstunde mein Mittagsbrod bekam, dann eilig eine Strasse hinablief, um auf der Schulbank zu lernen! Welcher organische Process geht leichter von Statten, welcher stört weniger das Ganze des übrigen organischen Daseins, als im Jünglingsalter der Verdauungsprocess! Und wieviel ist dagegen im späteren Mannesalter dabei zu bedenken und zu verhüten! Jahrzehende lang habe ich diejenigen ausgelacht, die mir warnend sagten, es sei nicht gesund, während des angestrengten Denkens rasch zu gehen. Meilenweit bin ich gegangen, recht eigentlich, um desto bequemer innerlich zu botanisiren. Und jetzt — doch still davon!

Kurz: je entfernter derjenige Zustand bleibt, worin die verschiedenen Theile des Nervensystems einander zur Gesammtwirkung auffordern, ja wohl gar das Gefässsystem erregen und am Ende selbst die Vegetation ins Spiel ziehn: desto besser steht es um das, was wir als Erzieher Gesundheit nennen. Der Knabe soll still sitzen können; er soll auch laufen können, je nachdem er will oder Befehl empfängt; ohne Ungemach weder für das Hirn noch für das Rückenmark mit seinen Nerven.

4) So nun finden wir es nicht immer. Sehr oft zeigt sich bei denen, die gern still sitzend arbeiten möchten, ein Bedürfniss der Bewegung; sie wechseln die Haltung des Körpers; sie strecken Arme und Beine hierhin und dorthin. Ohne Zweifel eine Reizung, die vom Gefässsysteme ausgehend sich dem System der Ganglien und dem Rückenmarke mittheilt. In seltenern Fällen sind jüngere Knaben so gänzlich quecksilbern, dass sie während der angenehmsten Erzählungen und Gespräche nicht einen Augenblick still halten können. Die Erfahrung sagt, dass alsdann in spätern Jahren eine Dumpfheit des Geistes, ein Stocken der geistigen Fortschritte, verbunden mit unwillkommenen und voreiligen Aufregungen des Gefässsystems zu erwarten steht. Wer wird solche Fälle verwechseln mit der Munterkeit lebhafter Köpfe, die sich zwar auch sehr behende zeigen im Laufen und Springen, und sehr rührig um etwas zu fassen, zu heben, zu behandeln, aber stets mit einer Absichtlichkeit, die vom Geiste ausgeht; anstatt dass jenes Quecksilber im Blute lag, und sich gelten machte wider das Gehirn. Hätte man dem Blute seinen Willen gethan, und vom Hirn weniger

verlangt: vielleicht hätte man, bei übrigens etwas knapper Kost, die Gefässe ruhiger gestimmt, und der *spätern* geistigen Bildung mehr vorgearbeitet. Doch bekenne ich, ein wesentliches Umändern solcher Naturen sehr bezweifeln zu müssen.

5) Ohne Vergleich besser gelingt es der körperlichen Pflege, denen aufzuhelfen, bei welchen Schwäche des Gefässsystems, und die dadurch entstandene Abspannung des Geistes merklich wird. Sorgfältige Lebensordnung und gute Nahrung helfen allmälig den Mangel ersetzen; und alsdann wirkt auch der Unterricht besser. Doch in dieser Hinsicht ist es nöthig, das Nächstvorhergehende zu vergleichen. Jene quecksilbernen Naturen sind nicht gerade schwer zu unterrichten — bis in die Jünglingsjahre; alsdann aber verwüstet der Blutsturm die angebauten Felder; der Gewinn des Unterrichts geht grossentheils verloren. Hingegen die blassen, blutlosen Kinder sah man lange stocken in geistiger Thätigkeit, sie kauten an den Worten, gaben regelmässig einige falsche Antworten, bevor die wahre zum Vorschein kam; allein wie das Blutleben sich hob, gewann auch ihr Gedankenfluss; und wenn die frühern Knabenjahre wenig geschafft hatten, so brachten spätere Jahre, die sich dem Jünglingsalter nähern, dafür Ersatz.

Doch das wichtige Verhältniss zwischen Blutsystem und Nerven erinnert mich an einen Gegenstand von solcher Wichtigkeit für jeden Lehrer, dass daneben oft genug alles Uebrige gering geschätzt wird, — an das Gedächtniss; das erste aller Seelenvermögen, auf welches jeder Unterricht, der beste wie der schlechteste, seine Hoffnungen bauet. Denn weder die Sinne noch der Verstand noch das Gefühl helfen dem Lehrer irgend ein merkliches Stückchen Arbeit zu vollbringen, wenn heute vergessen ist, was gestern gelernt, — gleichviel ob gesehen, oder begriffen, oder gefühlt wurde.

5.

Sie sehen, mein Freund! es ist auch mir begegnet, vom Gedächniss als einem Seelenvermögen zu reden. Musste ich nicht darüber erschrecken? Wenigstens legte ich die Feder weg, als mir einfiel, wie oft auch Sie, in der Mitte pädagogischer Erfahrungen, in diesem Puncte Mühe gehabt haben mögen, Ihr gütiges Vertrauen zu meinen psychologischen Untersuchungen aufrecht zu erhalten. Denn sehen wir es nicht vor Augen,

dass einige Knaben von Natur ein treffliches Gedächtniss haben, andre nicht? Sehen wir nicht, dass hiebei der Unterschied des guten Willens gar wenig in Betracht kommt? Die stärksten Anstrengungen des Schülers und des Lehrers vermögen diesen schneidenden Unterschied nicht zu verwischen. Auch die andern Seelenvermögen (sehen Sie wie freigebig ich bin!) machen hiebei keinen Umstand begreiflicher. Kein besonderer Verstand oder Unverstand kündigt sich dadurch an, dass der eine leicht aufsagt, was der andre vergisst; selbst der Mangel an Interesse hindert jenen nicht am Behalten, während freilich dieser nur so leichter vergisst, was er nicht nöthig findet sich einzuprägen. Doch die Phänomene des Gedächtnisses sind mir zu bunt, um sie auf einmal zu sondern und zu beleuchten; wir werden öfter darauf zurückkommen müssen. Fürs erste mag es genügen, sie nur im Zusammenhange des vorigen Briefes zu überlegen.

Das Gedächtniss hängt ab von der Bildung und von der unveränderten Reproduction der Vorstellungsreihen. Die Hindernisse liegen also entweder in der anfänglichen Reihenbildung oder in der Reproduction. Welche Fehler im Reproduciren liegen, diese kann man grösstentheils entfernt halten, wenn man keine oder nur sehr geringe Zeit verstreichen lässt zwischen Lernen und Aufsagen. Denn was man eigentlich Vergessen nennt, das braucht Zeit; andre Gedanken müssen sich einschieben zwischen dem Memoriren und dem Wiedergeben; auch das schlechteste Gedächtniss pflegt nach einer Viertelstunde noch treu zu sein. Und doch — vergisst nicht mancher Knabe dieselbe Vocabel schon jetzt, die er nur vor ein paar Minuten im Lexicon aufschlug? Wer nicht an den Gebrauch der Logarithmentafeln gewöhnt ist, der wird kaum sieben Ziffern wohlbehalten aus dem Buche aufs Papier bringen, ohne mehr als einmal nachzusehen und seine Arbeit stückweise zu vollführen. Dennoch werden wir die Beobachtung dessen worauf es ankommt, wenigstens reiner anstellen, wenn wir die Zeit verkürzen, während welcher das Aufgefasste soll behalten werden. Es kommt dann wenigstens Etwas von dem so eben Vernommenen wieder zum Vorschein, aber entstellt, wenn schon die Reihenbildung fehlerhaft gewesen war. Entstellt entweder durch veränderte Reihenfolge, oder durch Auslassen, oder durch Einschieben fremder Zusätze. Der zweite dieser

Fehler ist der einfachste; der erste und dritte mag einer falschen Reproduction einstweilen zugerechnet werden, obgleich beide recht füglich auch während des Auffassens selbst entstehen konnten.

Was nun das Auslassen anlangt, — diese reine Negation des Behaltens, — so liegt es am nächsten, zu fragen, ob denn das Ausgelassene überall nur sei aufgefasst worden? Hat eine Lehrstunde dem Schüler zu lange gedauert, so bemerkt man bald, dass er nun soviel wie nichts mehr vernimmt. Kein Wunder, dass er nichts behält; auch nicht für eine Minute. Dieser Vorgang kann zwar im allgemeinen psychisch sein, nämlich nach Anhäufung vieler sehr neuer Vorstellungen; aber wir bemerken oft genug, dass die ermüdeten Schüler auch das Bekannteste nicht mehr von sich geben können; sie scheinen Alles vergessen zu haben, auch was sie am nächsten Tage wieder wissen. Hört man noch nicht auf zu lehren, (was freilich längst vorher Zeit gewesen wäre,) so verräth sich endlich die körperliche Verstimmung ganz unverkennbar — und zwar als liegend im Gefässsystem. Miene und Gesichtsfarbe ermahnen uns, den Schüler aufstehen zu heissen, damit er sich — Bewegung mache, das heisst, damit der Blutumlauf wieder frei werde. Es war ein Affect entstanden, für den es vielleicht keinen passenden Namen giebt, der aber offenbar die zwei Bestandtheile jedes Affects, — Reizung der Gefässe durch die Nerven, und rückwärts Hemmung der Nerven von Seiten des Gefässsystems, — in sich trägt. Dieser Affect will Zeit haben, um wieder zur Ruhe zu kommen.

Ist dieselbe Reizung und Hemmung immer ein Hinderniss fürs Lernen? Man wird uns erinnern an so Manches, was mit Thränen und Schluchzen gelernt, — aber doch gelernt und behalten wurde. Wie mancher Baum schon ist gewaltsam gebogen worden, und hat alsdann fortwachsend die Stellung behalten, die man ihm aufzwang! Und wie ungern wir es aussprechen mögen: es giebt einen sehr gesunden jugendlichen Frohsinn, den man durchaus brechen muss, wenn er, gutartig wie er ist, nicht baldige Laster oder mindestens bleibende Unwissenheit ankündigen soll. Allein diese Art von Gedächtnissschwäche, — ich möchte sie die übermüthige nennen, weil sie von einer vorhandenen Energie abhängt, die voreilig in ihrer Richtung bestimmt, aus ihrer Bahn getrieben werden muss, um besser

geleitet zu werden, — dieses in frühern Jahren leicht heilbare Uebel können wir für jetzt bei Seite setzen; denn es ist keinesweges die wahre Schwäche, sondern nur deren täuschendes Bild.

Hievon abgesehen nun, können wir es aussprechen: das rechte Verhältniss zwischen Gefäss- und Nervensystem ist die erste sehr wesentliche Bedingung des guten Gedächtnisses.

Denn derjenige Zustand des Gehirns, in welchen es sich während des Auffassens versetzt, darf im geringsten nicht gestört werden, wofern nicht die Vorstellung, welche eben jetzt gewonnen ist, sogleich eine Hemmung erleiden soll, die zu plötzlich ist, um der gehörigen Verschmelzung mit dem was vorherging und folgt, die verlangte Ausbildung zu gestatten. Kann also das Gefässsystem irgendwie dazu gelangen, den Zustand des Gehirns nach sich zu bestimmen, ohne durch eine überlegene Rückwirkung von dorther besiegt zu werden: so verdirbt es — nicht etwa die Reproduction, die zu andern Zeiten gelingen würde, — sondern gleich die erste Reihenbildung; das Behalten wird im Keime erstickt, nämlich im Auffassen.

Es ist noch nicht nöthig, dass wir hier schon vom Auffassen das Einprägen oder eigentliche Memoriren unterscheiden; genug dass diese weit höher stehende psychische Thätigkeit gewiss auch sehr leiden muss, wenn schon das Gehirn seine Zustände muss preisgeben an die Störung durch andringende Blutwellen oder durch Stocken desjenigen Blutes (oder derjenigen Lymphe), wovon eben das Gehirn sich befreien sollte.

Wenden wir unsern Blick auf die Erfahrung: so wird es, glaube ich, hier an Bestätigungen nicht fehlen. Zuvörderst mag uns das ganz Bekannte einfallen, dass grosse Geister oft in auffallend kleinen Leibern gewohnt haben, deren Blutsystem also keinen vorherrschenden Trieb des Wachsens bewirkt hatte; solche grosse Männer aber, wie Friedrich, wie Napoleon, sind gerade ihres Gedächtnisses wegen berühmt, welches die Grundlage ihrer übrigen geistigen Thätigkeit darbot. Umgekehrt schweben mir Individuen vor, deren frühzeitiges Wachsen, nicht bloss in die Höhe, sondern zugleich in die Breite, mit allgemeiner Gedächtnissschwäche verbunden war. Und wenn dies nicht als Regel angesehen werden kann: so möchte ein besonders günstiger Bau des Gehirns, und sichtbar schon der Stirn den Nachtheil des starken Wachsens bei blutreichen

Körpern soweit vergüten, als eben nöthig, um die Gedächtnissschwäche nicht auffallend hervortreten zu lassen.

Sehr nöthig aber ist hier, auch der beiden andern Nervensysteme, ausser dem Gehirn, zu gedenken. Denn zuvörderst hängt das Gehirn mit dem übrigen Organismus sehr wesentlich durchs Rückenmark zusammen; und andrerseits hängt die Blutbewegung grossentheils ab vom Gangliensysteme; daher sich sehr verwickelte Verhältnisse erzeugen können, welche durch ihre Mannigfaltigkeit vermuthlich Schuld sind, wenn die allgemeine Erfahrung nicht schon längst auf durchgreifende Bemerkungen über diesen Gegenstand führte.

6.

Ihnen anheimstellend zu versuchen, ob Sie aus medicinischen Schriften mehr Belehrung über psychische Eigenheiten, die vom Blute abhängen, zu schöpfen Gelegenheit finden können, muss ich Sie jetzt an meine Naturphilosophie erinnern, worin ich, wie Sie wissen, die Begriffe der Irritabilität und Sensibilität enger begrenzt habe, als jetzt gewöhnlich ist; indem ich mehr an *Haller* vesthielt, weil ich mich nicht überzeugen konnte, dass die Erweiterung seiner Benennungen zu wahrer Aufklärung der Sache verhelfe. Für jetzt will ich die physiologischen Fragen nicht weiter berühren. In pädagogischer Hinsicht ist die Betrachtung der Störungen, welche ein Blutstrom dem Gedankenlaufe zufügen kann, völlig verschieden von der Rücksicht auf starke oder schwache Muskeln, durch welche das Mehr oder Weniger der körperlichen Rüstigkeit und Thätigkeit unsrer Zöglinge bestimmt wird; und für uns könnte nur Verwirrung entstehn, wenn wir jenes und dieses durch das Wort: Irritabilität, in Verbindung bringen wollten. Eben so ist eine Sensibilität des Gangliensystems, so lange dadurch keine Sensationen ins Bewusstsein gelangen, für uns etwas ganz Anderes, als die offenen Sinne und die Leichtigkeit des Anschauens, woran uns für die Erziehung unmittelbar gelegen ist. Wundern Sie sich also nicht, wenn ich gar Manches, woran wir bei der Irritabilität und Sensibilität zu denken uns nicht veranlasst finden, von jetzt an, lediglich der Vegetation, als dem dritten Factor des thierischen Lebens, zuweise; und das, wie es mir scheint, selbst nicht ohne physiologischen Grund. Denn gewiss vegetiren auch die Nerven und die

Muskeln. Gewiss haben auch sie ihre vegetative Gesundheit und ihre Vegetationskrankheit. Sie müssen wachsen, wie alle andern Theile des Leibes; und da sie znnehmen, so ist höchst wahrscheinlich, dass sie auch abnehmen, also einen *Stoffwechsel* erleiden, der eben die wesentliche Grundbedingung aller Vegetation ausmacht. Hingegen bei der Irritation und Sensation kommt dieser Stoffwechsel nicht in Betracht; Muskeln und Nerven wirken hier als etwas Vorhandenes und nicht erst Werdendes. Dabei könnte ich gleichnissweise an die Grundbegriffe der Mechanik erinnern. Beschleunigende Kräfte erzeugen Geschwindigkeiten; aber das erste Differential des Weges hängt nicht von den Kräften, sondern nur von der schon vorhandenen Geschwindigkeit ab.

Von hier an also verstehe ich unter Irritabilität nichts anderes als Fähigkeit zur willkürlichen Bewegung; unter Sensibilität nichts anderes als Fähigkeit zu empfinden; alles Uebrige des leiblichen Lebens befasse ich unter dem Ausdrucke Vegetation; die meinethalben unter andern auch eine Vegetationsbestimmung der Muskeln nnd Nerven sein mag.

Dies vorausgesetzt: so lässt sich nun eine Untersnchung auf combinatorischem Wege einleiten. Während immer noch Vegetation, Irritabilität und Sensibilität die Grundlage ausmachen, über welcher das geistige Dasein sich erhebt: können wir die Beschränkungen, welche für dieses von dorther zu fürchten sind, auf sieben denkbare Fälle zurückführen. Denn entweder leidet nur einer von jenen Factoren des leiblichen Lebens; oder zwei; oder alle drei. Also:

1) Es leide bloss die Vegetation; jedoch nicht in dem Grade und in der Art, dass daraus für Bewegung und Empfindung ein merklicher Verlust entstünde. So sehen wir unsern Zögling in voller Thätigkeit des Leibes und des Geistes; wir sehen ihn im Laufen und Tragen, im Anschauen und Denken tüchtig und aufgeregt, — aber dennoch verstimmt, wie einen, der gesund scheint, und von verborgener Krankheit gedrückt oder geneckt ist.

Auf diesen Fall glaube ich manche sehr üble Erscheinungen zurückführen zu müssen, welche den Erzieher in die grösste Verlegenheit setzen. Die Erfahrung zeigt unlengbar *Geister, die verneinen;* sie zeigt deren schon im frühen Knabenalter. Es giebt Kinder, denen nichts recht ist, die in Alles einen bittern

Tropfen hineintragen; überall tadeln, schmähen, verläumden; weil sie überall eine Kehrseite erblicken, und selbst im Genusse nie eigentlich froh werden. Das Böse keimt bei ihnen so leicht und so früh, dass man unwillkürlich an Erbsünde erinnert wird. Zuweilen, doch nicht immer, lässt sich etwas Disharmonisches in ihrem Körperbau nachweisen; dass aber ein solches auch tief verborgen liegen könne, — wen wird das wundern? Jeder tüchtige Erzieher wird solche Subjecte zwar unter strenge Regierung nehmen, ihnen Respect, ja Furcht einflössen; dabei sich hüten, sie unnöthig zu reizen, und am wenigsten mit ihnen scherzen. Aber das sind Palliative. Sorgfältige Diät, strenges Maass im Lernen und Geniessen, vielleicht Arznei, ist ihnen nöthig; Erheiterung, wenn man diese nur auf unschuldige Weise schaffen kann, ist heilsam.

Damit contrastiren Andre, welchen von früher Jugend an bis ins spätere Leben die glückliche Neigung beiwohnt, Alles im Rosenlichte zu sehen. Zu ihrem Schaden für ihr Denken und Handeln sind sie unaufgelegt, durch Kritik zur Wahrheit zu gelangen; heitere Täuschung ist das Element ihres Lebens. Mit ihnen hat der Erzieher keine Noth, höchstens als Lehrer, wenn er ihnen das Auge schärfen muss. Der Arzt wird schwerlich einräumen, diese seien gesunder als jene. Wenn nur alles Kranksein sich dem Arzte offenbarte!

Möchte es wenigstens dem Erzieher nicht an Diagnostik fehlen, um bei jenen Ersten sich vor der Verwechselung mit scheinbar ähnlichen, aber weit eher heilbaren Subjecten zu hüten, bei welchen falsche Behandlung in den frühesten Jahren den Grund des Uebels ausmacht. Dahin gehört Strenge des Vaters bei heimlicher Nachsicht der Mutter, früh durchschaute Kniffe der Umgebung sammt gelungener Nachahmung schlechter Beispiele. Schwer ist auch hier die Besserung; aber sie liegt doch im Kreise des Erziehers, der nicht in die Nothwendigkeit gesetzt wird, den Arzt mehr zu fragen als dieser beantworten kann.

Um dem angegebenen ersten Falle einen Namen zur künftigen Bezeichnung zu geben, wollen wir uns an die bekannte Unterscheidung der Temperamente erinnern. Der *Cholericus*, dessen verborgenes Uebel einst in der Galle gesucht wurde, dem man jedoch Regsamkeit des Körpers und Geistes genug zugestand, leidet an Verstimmung ohne hinreichenden äusseren

Grund; er mag für jene verneinenden Naturen den Namen hergeben.

2) Bloss die Irritabilität sei der Sitz des Fehlers. So erkennen wir den lebensfrohen, guten Kopf; dem aber bei seiner Muskelschwäche mehr innere, als äussere Thätigkeit eigen ist. Unter seinen Genossen ist er sogleich zu erkennen, indem er durch Leistungen geistiger Art für diejenige Ehre, welche die Jugend so gern in der Gymnastik sucht, Ersatz zu gewinnen trachtet. Nach Platon ist Musik das Gegenstück der Gymnastik; wir wollen also diesen hier den *Musicus* nennen. Was der Erzieher thun werde, ihm zu helfen, liegt am Tage; er wird ihm Bewegung, mässige Leibesübung, Bäder, — wo möglich das Seebad verordnen; und ihm die Bücher zuweilen wegnehmen.

3) Bloss die Sensibilität sei mangelhaft. Aber dieser Factor des leiblichen Daseins ist uns in psychischer Hinsicht so wichtig, dass wir uns auf Unterabtheilungen einlassen müssen.

a) Es giebt eine Sensibilität, welche die gewöhnlichen Psychologen dem innern Sinne zuschreiben würden. Fehlt diese; so merkt der Mensch wenig von seinem eignen Zustande. Seine Gedanken können wechseln, er kommt darum nicht aus der gewohnten Ruhe. Er weiss, dass ihm die Wechsel des Lebens Freude oder Trauer gebracht haben; er *weiss es* zwar, aber es erfolgt keine besondere Bewegung des Gemüths; am wenigsten eine solche Aufregung, die man *Affect* zu nennen pflegt. Der Grundton seines Fühlens bleibt im Ganzen der nämliche. Wir wollen ihm das sogenannte *böotische* Temperament zuschreiben; allein ich muss bemerken, dass ich es in der Erfahrung nur da sehr kenntlich angetroffen habe, wo es zugleich mit einiger Stumpfheit der äussern Sinne verbunden war. Vielleicht ist die Möglichkeit desselben an einen Zusatz solcher Art gebunden, wo es nämlich als Naturanlage, und nicht als blosse Folge sehr einförmiger Lebensweise hervortreten soll. Denn an eine organische Anlage zum innern Sinne, welche vorhanden sein oder fehlen könnte, zu denken, — das ist gänzliche Unkunde der wahren Psychologie. Hindernisse lassen sich allerdings denken; aber auch schon die äussern Sinne können mehr oder *weniger* das gesammte Nervenleben anregen, und hiemit einen grössern oder *geringeren* Wechsel des Lebensgefühls zur Gewohnheit machen. Es kann sein, und ist selbst wahrscheinlich, dass schon der Geschwindigkeit, womit die Sensationen sich

durch das Nervensystem fortpflanzen, verschiedene Grade zukommen; und dass vermöge der Verzögerung, welche die sonst hinreichende Sinnesthätigkeit in manchen Menschen erleidet, der ganze Nervenzustand eine Art von Beharrlichkeit erlangt, die er auch da behauptet, wo sonst vermöge der innern Apperception lebhafte Affecten zu entstehen, und das Ganze des Gemüths, — das heisst, die sämmtlichen Vorstellungsmassen, nach sich zu bestimmen pflegen.

Von dem Falle, wo einzelne unter den äussern Sinnen schwach sind, wollen wir nicht besonders reden; wohl aber nunmehr eines Missverhältnisses erwähnen, worein die beiden Hauptzweige der Sensibilität gegen einander treten können.

b) In der Regel soll die Sensibilität des Gehirns sehr gross sein gegen die des Gangliensystems. Dieses Verhältniss kann verrückt werden, und zwar nicht bloss durch Fehler der Vegetation, sondern auch gerade umgekehrt durch ihr starkes Gedeihen, während damit das Gehirn nicht gleichen Schritt hält. Hier finden wir den *Sanguinicus*, der sein Wohlsein, aber auch den geringsten Mangel desselben gar zu sehr fühlt; und dieses Gefühls durchs Denken und Wollen nicht mächtig werden kann.

Der Sanguinicus steht dem Böoten näher, als es scheinen mag. Bei ernsten Angelegenheiten zeigt sich der eine leichtfertig, der andre geduldig; das heisst, beide sind sorglos, wenn nicht der Angenblick drängt. Doch wenn es gilt, wird der eine sich schneller rühren, der andre mehr leisten. Nur lassen beide die Sachen an sich kommen, so lange beim Sanguinicus das augenblickliche Wohlsein, beim Böoten die Ruhe vorherrscht.

Beide machen dem Erzieher Noth genug; wiewohl der Böote fleissig und regelmässig lernt, was ihm aufgegeben ist, während der Sanguinicus nur im Fluge erhascht was ihn nicht lange plagt, — oder wartet, bis hier erzwungen und dort versüsst wird, was man von ihm fordert. Was hilft's, wenn der Böote lernt und behält? Er fühlt nichts; Alles lässt ihn gleichgültig; hat er aufgesagt, so ist er fertig. Was frommt's, wenn der Sanguinicus leicht fasst was er gleich vergisst? Auch das Zwingen und das Versüssen wirkt nur auf eine Zeit lang; bald wird er eilen, sich in den Strudel des Vergnügens zu stürzen. Dem einen wie dem andern bleibt das höhere geistige Leben fremd.

Einige habe ich abwechselnd für böotisch und für sanguinisch gehalten. Ist das ein Wunder? Die höhere Sensibilität fehlt.

Fragt man, *warum* sie fehle? so erblickt man oft gar keinen Grund, sondern den blossen Mangel; zu andern Zeiten liegt eine Behaglichkeit am Tage, die sich's vollends bequem, oder auch die sich lustig machen will. Bald eine unbegreifliche Geduld, Verweise anzuhören, und das hundertfach Wiederholte nochmals zu wiederholen; bald die entschiedenste Ungeduld, die vom persönlichen Respect, aber nicht vom Gegenstande, zwar noch zum Sitzen, aber nicht mehr zum Hören und zum Nachdenken bewogen wird.

Und oft genug steckt wirklich hinter dem Böoten der Sanguinicus verborgen; auch ist umgekehrt der Sanguinicus, bei allem äussern Leben, böotisch genug in seinem Innern.

Die zweite und dritte Hauptklasse werden uns weniger aufhalten. Denn wo schon mehr als ein Factor des leiblichen Lebens fehlt, da ist der Geist nicht bloss eingekörpert, sondern wahrhaft gefangen.

4) Vegetation und Irritabilität fehlen zugleich in merklichem Grade. So lebt der *Melancholicus*, oder das kränkelnde Weib; verstimmt, und schlaff; hülfsbedürftig, und unfähig sich nach Hülfe umzusehen. Doch wenn die Sensibilität noch wacht, so findet eine sehr gütige Fürsorge der Erziehung hier Gelegenheit, sich Verdienste zu erwerben; und öfter als man glauben möchte, findet sie sich belohnt, wofern sie nur nicht auf glänzende Erfolge ausgeht. Dass die Erziehung in solchem Falle zugleich körperlich und geistig sein muss, dass sie nicht bloss stärken, sondern auch erheitern und erfreuen muss, liegt am Tage.

5) Vegetation und Sensibilität fehlen zugleich in merklichem Grade. Nur die Irritabilität ragt noch hervor. Was kann sie denn schaffen? — Sie kann noch zerstören; wenigstens schaden. Der böotische Cholericus — der tückische Dummkopf fällt in diese Klasse.

6) Es mangelt zugleich an Irritabilität und Sensibilität; die Vegetation gedeiht noch. Also nähern wir uns dem Pflanzenleben; der *Phlegmaticus* vegetirt. Der höhere Grad des Phlegma streift schon an die folgende letzte Klasse.

7) Der Fehler ist dreifach; es fehlt an Vegetation, Irritabilität und Sensibilität zugleich. Das ergiebt Blödsinn. Von den drei letzten Klassen in pädagogischer Rücksicht noch insbesondere zu sprechen, das hiesse die Geduld meines geehrten Freundes missbrauchen.

7.

Die Namen der Temperamente haben sich schon manche Auslegungen gefallen lassen; gleich den vier Cardinaltugenden der Alten, die auch den Worten nach die nämlichen blieben bei grosser Verschiedenheit der Begriffe. Selbst an meine Psychologie könnten Sie mich erinnern; wo das sanguinische und melancholische Temperament auf den Unterschied der Gefühle, hingegen das cholerische und phlegmatische auf den Grad der Erregbarkeit zu Affecten, ist zurückgeführt worden. Und wo blieb denn damals das böotische Temperament? Lassen Sie uns immerhin hiebei anknüpfen, um das Uebrige alsdann ebenfalls ins Licht zu setzen.

Das böotische Temperament oder das bäurische, — welcher Name gefällt Ihnen besser? Beide sollen einerlei bedeuten. Aber wie ist das möglich? Gesetzt einmal, die Böotier, ein Volksstamm, hätten eine eigne ungünstige Organisation gehabt, als einen gemeinsamen Erbfehler: haben denn die Bauern durchgehends, ausserhalb Böotien, den nämlichen Fehler? Sie bemerken leicht die Verwechselung zweier völlig verschiedener Begriffe: angeborne Eigenheit eines Stammes, und erworbene Eigenheit eines Standes. Das ist der Punct, auf welchen es auch bei den übrigen Temperamenten ankommt.

Man kann ein Kind, ja selbst einen Mann, zum Cholericus machen, durch häufige Neckerei, welcher sich zu widersetzen er genöthigt ist. Vielleicht war er ursprünglich der sanfteste Mensch. Man kann ihn durch Tyrannei bis zur Melancholie herabdrücken, wenn er ursprünglich Sanguinicus war. Den nämlichen Wechsel des Temperaments erfährt Mancher durch eigne Schuld, indem er sich in Unglück und Reue stürzt. Und der Bauer, mit geübten Muskeln, abgehärteter Haut, angewöhntem Kreislauf zwischen Erndten, Säen und wieder Erndten, gleichförmigem Leben ohne Aussicht auf Ehre und Reichthum, — wird an jedem Puncte der Erde zum Böoten, sein natürliches Temperament sei, welches es wolle. Was bedeutet es nun, wenn Jemand sich rühmt, er sei cholerisch-sanguinisch? Gewiss nicht den Widerspruch, welcher nach meiner obigen Auslegung darin liegen würde, wenn die Vegetation zugleich des Mangels und des Uebermaasses beschuldigt würde; auch nicht die Auflösung des Widerspruches, die Jemand versuchen könnte, indem er die Vegetation als ungestüm treibend, und gerade darum dis-

harmonisch in ihren verschiedenen Theilen ansähe. Vielmehr: cholerisch-sanguinisch soll heissen: thätig und glücklich; denn Niemand hält es für ehrenvoll, phlegmatisch, das heisst träge, zu sein; und Niemand liebt es, melancholisch, also in kläglicher Stimmung zu leben.

Wegen solcher Verwechselungen aber konnte die Unterscheidung der vier Temperamente, wenn auch in der Psychologie die Gefühle von den Affecten gebührend unterschieden wurden, (Sie wissen, wie hier Alles pflegt durcheinander zu fallen,) der Pädagogik noch immer nichts nützen. Denn in der Erziehung ist der Unterschied zwischen dem Angebornen, was in dem Organismus haftet, und dem Erworbenen, was immer noch auf Besserung zu hoffen gestattet, sehr bedeutend; und so lange solche Begriffe noch in Verwirrung liegen, kann die Praxis kein Licht von der Theorie empfangen. Wenn ich mir in der Psychologie erlaubte, die Worte nach gewöhnlichem Sprachgebrauche zu nehmen, und bei der Gelegenheit bemerklich zu machen, dass Gefühle nicht Affecten, und Affecten nicht Gefühle sind, — so darf mich das jetzt nicht hindern, die Temperamente sämmtlich als Naturfehler zu bezeichnen, sobald in ihnen nur auf das Angeborne gesehn wird; dergestalt dass ein Zögling, wie wir ihn wünschen müssen, gar kein Temperament habe, gerade weil die drei Factoren des leiblichen Lebens in ihm vollständig und in gehörigem Verhältniss zusammenwirken sollen.

8.

Eben komme ich zurück von einem Ausfluge nach ***. Dort war noch ein Rest der Gesellschaft beisammen; unter andern einige Fremde, die einander in Erinnerungen an entfernte Bekannte gern begegneten. Die Rede kam auf Landwirthschaft; und auf Gegenden, wo sie in vorzüglicher Blüthe steht. Man verweilte im Gespräche bei einem Herrn, der, als er zum Besitz seiner Güter gelangt war, nur Sumpf, Sand und halbverbrauchte Waldung vorgefunden, aber durch Fleiss und Ordnung ein Paradies daraus geschaffen hatte. Man gedachte seiner Strenge gegen jede, auch gegen die kleinste Nachlässigkeit; dabei jedoch auch seines völligen Gleichmuths gegen unverschuldeten Verlust durch Naturereignisse. Man rühmte besonders seine Kunst, die Menschen zu regieren; freilich oft mit grosser Härte, nach dem Grundsatze: aus der Strenge müsse sich die

Liebe erzeugen. Man rühmte überdies seinen Geschmack und die Eleganz seines geselligen Lebens; die Liberalität, womit er den Besuchenden das Sehenswerthe gezeigt, die Gunst, die Verehrung, die er bei Hohen und Niedern gewonnen habe. Kurz: man beschrieb einen Mann, dem ich, nach der obigen Auseinandersetzung, vermuthlich gar kein Temperament würde beilegen können, der aber in gewöhnlicher Sprachweise wohl zuerst cholerisch, dann aber nebenbei auch noch sanguinisch mag geheissen haben.

Auch von den Söhnen dieses Mannes war die Rede; jedoch ziemlich so, wie meistens die Söhne sehr reicher Eltern von sich reden machen. Hatte etwa die eifrig betriebene Oekonomie den Herrn zu sehr beschäftigt, um an Erziehung zu denken? O nein! Es waren *viele Lehrmeister* gehalten worden. Hatte es an weiblicher Mitwirkung gefehlt? Auch das nicht. Mutter und Vater lebten für ihre Kinder. Woran es eigentlich gefehlt habe, darüber erlangte ich keine Nachricht, sondern blieb meinem Vermuthen überlassen.

Uns beiden, verehrter Freund! liegt wohl am nächsten der Gedanke, dass die vielen Lehrmeister etwas verdächtig sind. Denn gesetzt auch, Einer darunter sei als Erzieher verantwortlich gewesen, ja dieser Eine habe wenigstens Niemeyer's Grundsätze gekannt und beherzigt, und sei für seine Person darüber hinaus gewesen, von dem Glanze eines reichen Hauses geblendet und verlockt, mehr zu geniessen als zu wirken: so ist immer noch die Frage, ob ihm die Andern zu gehöriger Mitwirkung beigeordnet und willig waren; — also ob durch Religion das Gemüth so erhoben, durch Geschichte so in die Vergangenheit, durch Geographie so in die Ferne gelenkt sei, wie es nothwendig war, um dem Besitz einer glänzenden Umgebung, die nur zum Genuss aufforderte, das Gleichgewicht zu halten? Dabei überlasse ich Ihrem Ermessen, ob auch vielleicht die Frage umzukehren sei? Denn man könnte gerade im Gegentheil annehmen, die Hinweisung auf das Entfernte, auf das Vergangene, und in solcher Verbindung selbst auf das Höhere, möge, falls sie nicht tief eindrang, eine Art von Zerstreuung bewirkt, und den praktischen Sinn von den nächsten Angelegenheiten abgezogen haben. Sonst hätte ja dem trefflichen Oekonomen wenigstens *die* Freude werden können, dass seine Söhne in seine Fusstapfen tretend, gleich ihm

Feld und Wiese und Wald nach den Regeln der Kunst zu bewirthschaften sich geübt hätten.

Anstatt diesen Gedanken hier weiter zu verfolgen, muss ich Ihnen Rechenschaft darüber geben, weshalb ich nach den vorigen Betrachtungen über die Temperamente etwas scheinbar Fremdartiges folgen lasse. Gewiss nicht in der Meinung, als stünden die Söhne jenes Herrn nach der mir gewordenen Mittheilung im Verdacht irgend eines jener Naturfehler, die ich zuvor mit den Namen der Temperamente bezeichnete. Vielmehr können wir annehmen, sie seien cholerisch wie er, nur nicht mit so zweckmässiger Strenge wie der Vater, hart gegen die Untergebenen. Wir mögen hinzudenken, die Söhne seien vielleicht noch etwas von dem gewesen, was man sanguinisch nennt; ohne das wir nöthig hätten hiebei an meine obigen, vom gewöhnlichen Sprachgebrauche abweichenden Bedeutungen jener Worte zu denken.

Meine Absicht war, daran zu erinnern, dass in der Reihe der Fehler, an welchen die Erziehung leiden kann und sehr häufig zu leiden pflegt, auf Erwähnung der Naturfehler jetzt die Betrachtung der Missverhältnisse folgen müsse, worin auch die gesundesten Naturen sich oft genug dergestalt verwickeln, dass treffliche Eltern und tüchtige Erzieher und Lehrer doch am Ende keine Freude an ihrem Werke erleben. Ihre Erfahrungen werden Ihnen gesagt haben, was mir die meinigen, dass selbst da, wo der Reichthum nicht zur Ueppigkeit, der höhere Stand nicht zur Schmeichelei veranlasst, gesunde Kinder dennoch mit den Zeichen der Verwöhnten und Verzogenen heranwachsen; vielleicht einzig darum, weil sie, im Schoosse des Glücks, bei befriedigten Bedürfnissen und wegen der Zukunft sorglos, keinen hinreichenden Antrieb zu angestrengter Arbeit empfanden. Die nordische Pflanze ist dann zu ihrem Unheil im Süden geboren. Ob wohl in Fällen dieser Art die Strenge unserer heutigen Gymnasien, mit ihrer furchtbaren Abiturientenprüfung, eine wahre Hülfe leistet? Oberflächliche Beobachter werden das ohne Weiteres bejahen; und ich möchte wohl einräumen, dass wenigstens eine bedeutende Milderung des Uebels durch die freilich sehr vorübergehende und keinesweges gründliche Hülfe erlangt wird.

Mit innigem Bedauern werden wir uns hier des Gegenstücks erinnern; nämlich der südlichen Pflanzen, welche verkümmern,

weil sie im nördlichen Klima geboren wurden. Aber das ist zu bekannt, um hier dabei zu verweilen; denn *wir* können dem nicht helfen. Ueberhaupt wollte ich an die äussern Missverhältnisse nur erinnern; nicht aber Sie dabei aufhalten; vielmehr wünsche ich Ihre Geduld für Gegenstände aufzusparen, deren Beleuchtung uns mehr Mühe kosten wird.

9.

Ihr Nachdenken wird mir zuvorgeeilt sein; und mich dünkt, ich höre Sie schon fragen: wie kann es denn südliche nnd nördliche Naturen geben? Wie könnte es anders wohl äussere Missverhältnisse geben, wenn nicht auch diese wiederum auf innere Verschiedenheiten zurück führten? Verhältnisse sind allemal Andeutungen von der Beschaffenheit ihrer Glieder; und wenn hier der Sohn des Handwerkers besser gedeihen würde im Schoosse des Wohlstandes, dort hingegen dem jungen Grafen zu wünschen wäre, er möchte lieber als Sohn eines Pächters geboren sein, so muss der Grund davon am Ende doch in einer Verschiedenheit liegen, die wir, falls die Erziehung frei ist von Schuld, nur in den Anlagen suchen können. Diese Betrachtung führt uns zunächst auf das Gebiet der empirischen Psychologie; indem wir solche Unterschiede, welche vorhin an die physiologischen Grundbegriffe der Sensibilität, Irritabilität, und Vegetation geknüpft wurden, jetzt bei Seite setzen.

Nicht bloss von Hörensagen, sondern aus eigner, jahrelanger Beobachtung und pädagogischer Erfahrung kenne ich die schon im Knabenalter deutlich hervortretenden Unterschiede, welche der eben so gangbaren als irrigen Lehre von den Seelenvermögen die stärkste Stütze leihen. Theils ragt oftmals eine besondere Leichtigkeit des absichtlichen Memorirens oder Auswendiglernens hervor; die man dem Gedächtnisse zuzuschreiben pflegt, obgleich sie vom unwillkürlichen Behalten des Geschehenen und Gehörten weit verschieden ist. Theils findet sich, obgleich sehr viel seltener, eine frühe Disposition, bei abstracten Sätzen und Begriffen zu verweilen (z. B. in die grammatischen Regeln einzudringen,) wegen welcher der Verstand gelobt wird, obgleich dies Talent von der Klugheit, Schlauheit, Umsicht, Besonnenheit, himmelweit entfernt liegt. Theils kommt eine auffallende religiöse Stimmung bei Kindern vor, wodurch der Religionsunterricht einen Werth erhält und Eindrücke macht,

wie man sie bei der grossen Mehrzahl vergeblich zu erreichen sucht; dann wird die praktische Vernunft gerühmt, obgleich Ehrlichkeit, Wahrheitsliebe, Rechtsgefühl, sich zwar gern damit verbindend, doch oft genug auch bei denen zu bemerken sind, welche mit ihren Gedanken in der irdischen Sphäre zu Hause bleiben. Eine grosse Vestigkeit des Willens sieht man im Knabenalter zwar selten, doch zuweilen; ich habe sie bei übrigens sehr verschiedenen Charakteren gefunden; zwar allemal mit Spuren dessen, was als Eigensinn pflegt getadelt zu werden, und meistens mit einer gewissen Zurückhaltung verbunden, die sich nicht gleich und nicht jedem öffnen mochte; jedoch mit sehr verschiedenem Zusatze hier von innerer Ehrlichkeit, dort von Verschlagenheit. Hiebei ist indessen zu bemerken, dass der ganze Unterschied, wenn ich das Bild solcher Erfahrung vollständig zurückrufe, auf frühzeitige Eindrücke der Umgebung in den ersten Kinderjahren mit grosser Wahrscheinlichkeit konnte zurückgeführt werden; so dass diese Anlage, obgleich der sorgfältigen Erziehung sehr bedürftig, doch immer zu den vorzüglichen zu rechnen ist; wofern sie nur nicht, (was auch vorkommt,) mit einer böotischen Unempfänglichkeit für jede Art des Unterrichts verbunden ist; denn in diesem Falle lässt sie sich vom Erzieher kaum erreichen. Solchen Naturen gegenüber zeigen sich die sogenannten offenen Köpfe, die Alles leicht fassen, aber Nichts streng vesthalten; angenehm plaudern, aber wenig dabei denken; den Genuss zu erhaschen suchen, wo sie ihn finden können; eben deshalb auch in den Lehrstunden sich dem Unterricht anbequemen, um die Zeit so wenig unangenehm als möglich hinzubringen; Ermahnungen sich gefallen lassen, weil es sich für den Augenblick nicht vermeiden lässt; übrigens, wenn sie bald Lob bald Tadel anhören müssen, in ihren Gedanken das Lob phantastisch vergrössern und den Tadel verkleinern; weil im Grunde kein wahres Interesse und kein wahrer Wille in ihnen ist, sondern das Gefühl bei ihnen vorherrscht, und zwar das Gefühl des Moments, welchem sie keine ernste Absicht entgegenzusetzen haben. Jeder Erzieher, der in seinen Erfahrungskreis zurückschaut, wird auf solche Weise bei den Worten Gedächtniss, Verstand, Vernunft, Wille, Gefühl, mancherlei zu denken finden; und wenn er sich mit oberflächlicher Betrachtung begnügt, wird er glauben, die Annahme verschiedener Seelenvermögen sei nun durch die

unleugbarsten Thatsachen bewährt. Versucht er aber, die Sache umzukehren, so wird eine arge Kehrseite zum Vorschein kommen. Denn *ausgehend* von jenen Seelenvermögen, als den vorausgesetzten *Realgründen* der erfahrungsmässigen Verschiedenheiten, wird er nirgends bestimmte Aufschlüsse erlangen. Wo Gedächtniss, Verstand, Vernunft vorhanden ist, da sollte *Alles*, was diesen Vermögen als ihre eigenthümliche Function zugeschrieben wird, auch als deren Thun und Wirken zum Vorschein kommen. Und es lautet ganz artig, ja selbst eindringlich, wenn nun der Erzieher dem jungen Menschen, der schon in kleinen Komödien seine Rolle fertig aufsagt, etwa so zuredet: sehn Sie, mein Lieber, wie gut Ihr Gedächtniss sich gezeigt hat! Warum denn behalten Sie nicht Vocabeln und Grammatik? Weshalb bleiben Sie stets zurück in der Chronologie und selbst in der Geographie? Der junge Mensch wird nichts zu antworten wissen; wenn aber der Erzieher in vollem Ernste so redet, und nicht tiefer schaut, so ist er zu bedauern. Vollends lächerlich wäre die Anrede: Gefühl haben Sie, dass sieht man, wenn Sie sich springend und jubelnd der Lust hingeben; ja sogar, wenn Sie empfindlich werden gegen Verweise, wenn Sie thun, als besässen Sie schon eine Art von Ehre, die man nicht antasten dürfte; warum haben Sie denn so wenig *Pflichtgefühl?* Der Zögling, den man so anredete, würde wohl Mühe haben zu errathen, wie Jemand dazu kommen könne, Pflichtgefühl mit dem augenblicklichen Gefühl der Lust und Unlust in Eine Klasse zu setzen; und aus dem Grunde, weil er dieses habe, auch jenes von ihm zu fordern.

In Büchern und Zeitschriften können Sie, mein Verehrtester! es täglich bemerken, wie sich diejenigen benehmen, denen man das theoretisch Mangelhafte, und, was die Hauptsache ist, das praktisch Unbrauchbare und Irreleitende der Meinung von den Seelenvermögen bemerklich macht. Zuerst werden mit grosser Leichtfertigkeit die gesonderten Vermögen, — als ob keine erfahrungsmässige Veranlassung, an solche zu glauben, vorhanden gewesen wäre, — uns preisgegeben. Man wisse schon längst (heisst es), dass alle Vermögen zusammen im Grunde nur Eine Kraft des Geistes seien. Antworten wir nun, dass mit solcher Ausflucht die unleugbare Verschiedenheit der Köpfe noch unbegreiflicher, und der metaphysische Fehler im Begriffe der vorgeblichen *Einen Kraft*, welche gleich sein soll

vielen Vermögen, noch ärger werde als zuvor: so bekommen wir eine andre Rede zu hören. „Still von Metaphysik! Wer „wollte sich um Metaphysik bekümmern! Wer wollte gar „der Psychologie wegen Mathematik studiren! Wir pochen „auf Erfahrung! Unsere Erfahrung müsst ihr uns lassen." So reden Leute, deren Erfahrung auf dem Studirzimmer gesammelt wurde. Nun lehren sie im Namen der empirischen Psychologie jeden das was er schon weiss; und was, falls er es etwa nicht schon wüsste, ihm unverständlich sein würde. Kommt es aber an den Tag, dass solches Lehren und Lernen überaus langweilig ausfällt: dann wandert man zu den Irrenhäusern; und stellt sich, als wäre Psychologie eine medicinische Wissenschaft. Lassen wir das! Unser pädagogischer Erfahrungskreis ist uns zu schätzbar, als dass wir ihn gegen die hundertfach wiederholten und einander aus ganz begreiflichen Gründen stets ähnlichen Erzählungen von Wahnsinn und Tobsucht zu vertauschen geneigt sein könnten; was aber die Hauptsache ist, — uns drängt das praktische Bedürfniss, für eine Jugend zu sorgen, die noch gar nicht in den Jahren ist, wo Wahnsinn und Tobsucht auch nur möglich sind. Und zum grossen Heil der Menschheit haben wir auch nicht Ursache zu glauben, dass hinter der Mehrzahl der Zöglinge, die uns Sorge machen, etwas von Wahnsinn oder irgend einer Geisteszerrüttung verborgen läge. Möchten nur Skropheln und Fieber und Krämpfe uns eben so fern liegen! Während selbst die Skrophulösen, und von frühzeitigen Krämpfen Geplagten in unsrer Sphäre nur als Ausnahmen vorkommen, wie wenig Beruf haben wir, uns um künftig möglichen Wahnsinn zu bekümmern; und wie glücklich wären wir, wenn nur erst bei uns die Reihe der Untersuchung bis an die Ausnahmen vorgeschritten wäre, anstatt dass selbst das Gewöhnlichste uns noch oft die grossen Mängel unseres Wissens, und die grosse Schwierigkeit der allernöthigsten Untersuchungen empfinden lässt! Was endlich die Theologen anlangt, denen die Frage nach dem Ursprunge des Bösen schwer auf dem Herzen liegt, so wissen Sie, mein theurer Freund, dass ich mit diesen zwar allerdings den Ernst der Frage gemein habe; auch ihre Reden ohne Vergleich passender zur Sache finde, als das von der gegenüberstehenden Parthei stets wiederholte Gerede über die Freiheit, welches in pädagogischer Hinsicht nichts anderes

bedeutet, als völlige Unwissenheit, die zu störrig ist, um etwas lernen zu wollen; — allein von jenen Theologen irgend eine brauchbare Aufklärung zu erlangen über das was wir zu thun haben, dazu ist leider gar keine Hoffnung. Solche Zöglinge, die von theologischen Heilmitteln erreicht werden können, mögen immerhin dergleichen annehmen; falls gegen den pharisäischen Stolz derer, die sich vorzugsweise fromm nennen, gebührend vorgebauet ist. Wir wissen nur zu gut, dass die Zahl derer, welchen man auf diesem Wege nicht beikommen kann, die bei weitem grössere ist und stets bleiben wird.

10.

Wie wäre es, mein Theurer! wenn wir uns bequemten, einen Rückschritt zu machen? — Aufrichtig gesagt, ich habe der Psychologie im Nächstvorhergehenden früher gedacht, als für ernstliche Untersuchung auf diesem Gebiete schon die rechte Stelle erreicht scheint. Es war mir um eine vorläufige Uebersicht dessen zu thun, was in Frage kommen müsse; allein die Erinnerung an vorhandene Schwierigkeiten wirft uns zurück auf die zuvor berührten physiologischen Betrachtungen. Denn gerade diejenigen Unterschiede der Anlagen, welche bald dies, bald jenes einzelne Seelenvermögen recht hervorstechend für den oberflächlichen Beobachter zu Tage fördern, lassen sich aus reiner Psychologie gar nicht erklären; sie gehören nicht der Seele, nicht den Vorstellungen, nicht den Reihen, die sich daraus bilden, nicht den höhern Producten und Wirkungsweisen derselben, — sondern der Einkörperung, welcher die Seele in diesem oder jenem Individuo unterworfen ist. Gar Manches wird für psychologisch gehalten, was der Wahrheit nach physiologisch ist; und solcher Irrthum giebt hintennach Veranlassung, auch das reine wahre und geistige Leben für ein leibliches zu halten.

Aber von den Gegenständen, die so recht auf der Grenze zwischen Psychologie und Physiologie liegen, habe ich eben so wenig bei den Physiologen eine gehörige Aufklärung gefunden als bei denen, die sich für Psychologen ausgeben. Vielmehr bin ich hier weit mehr als mir lieb ist, meinen eigenen Versuchen überlassen geblieben. Nehmen Sie vorlieb mit dem Wenigen, was ich darzubieten wage.

Schon dort, wo ich abbrach bei den Temperamenten, streiften wir vorbei an den Affecten; und Sie werden die Erwäh-

nung derselben zu flüchtig gefunden haben. Zwar nicht hier konnten Sie den eigentlich psychologischen Begriff derselben, — Abweichung der Vorstellungen von ihrem Gleichgewichte, — vermissen; denn das ist eine Abstraction; und die vollständig ausgebildete Erscheinung des Affects, wie wir ihn bei Kindern beobachten, umfasst weit mehr. Kinder lachen und weinen; dabei sind Gefässe und Muskeln so sichtbar als möglich aufgeregt; ja nicht selten tritt bei ihnen schon wieder die Sonne hervor, während es noch regnet; und ein andermal will das Lachen gar nicht aufhören, während unser Drohen schon die Furcht herbeiruft. Kurz: der Affect ist offenbar nicht bloss psychisch, sondern auch physisch; — nur nicht ganz und durchaus gleichzeitig! Vielmehr passt hier die Vergleichung mit dem Meere, welches vom Sturme allmälig aufgeregt, noch eine Weile fortbrauset, und die nächste Luftschicht beunruhigt, wenn schon die Atmosphäre still ist. So wird vom Geiste zuerst der Leib erschüttert; dann aber dauert in diesem die Bewegung fort, und gestattet nun ihrerseits dem Geiste nicht sogleich, die natürliche Lage und Thätigkeit wiederzugewinnen. Oder wissen wir etwa nicht aus eigner Erfahrung, dass, wenn einmal ein Verdruss unserer mächtig wurde, alsdann der Schmollwinkel unsre beste Zuflucht ist, um den Sturm austoben zu lassen? In Fällen, wo wir das nicht dürfen, droht unserer Gesundheit ein längeres und zuweilen ernstes Leiden. —

Nun hören Sie meine Hypothese! Das eben beschriebene Verhältniss möchte wohl nicht bloss zwischen Geist und Leib überhaupt, sondern näher bestimmt, zuerst in der Wechselwirkung des Geistes und der Nerven, dann ferner zwischen den verschiedenen Theilen des Nervensystems, (Gehirn, Rückenmark, Ganglien,) weiter zwischen diesen und dem Gefässsystem sammt dem Blute und den übrigen Säften, endlich zwischen den Säften und der Vegetation mit ihren mannigfaltigen Organen, eintreten und sich wiederholen.

Es kann wohl kaum anders sein. Denn jede Kraft, die eine Zeitlang fortwirkt, beschleunigt in der Körperwelt die entstandene Bewegung; und in dem Augenblick, wo die Beschleunigung aufhört, stockt nicht etwa auch die erzeugte Bewegung, sondern nun gerade erreicht sie ihr Maximum, von welchem sie nur allmälig durch die vorhandenen Hindernisse zurückgebracht wird.

Aber sehr grosse Verschiedenheiten können in dem Rhythmus solcher Ereignisse vorkommen; je nachdem die Glieder eines zusammenhängenden Ganzen mehr oder weniger für einander beweglich sind. Der Mann lacht nicht so leicht wie das Kind; er weint selten oder gar nicht. Seine volle Gesundheit erfordert, dass die verschiedenen Systeme und Organe sich einer Selbstständigkeit nähern, woran weder bei Kindern, noch bei Frauen zu denken ist. Namentlich zeigt das die Unerschrockenheit des Kriegers; welche verloren ist, sobald der Gedanke der Gefahr durch die Nerven hindurch aufs Blutsystem wirken kann.

Beim Kinde dagegen ist Alles und Jedes für einander beweglich; jeder Reiz durchdringt das Ganze. Darum keinen Wein, und nichts Erhitzendes! Darum weit schwächere Arzeneien, als für den Mann! Darum keine lange Entbehrung der Nahrung; kein langes Wachen, sondern häufigen Schlaf nach grosser Munterkeit während des Wachens! Lauter bekannte Dinge; die aber sämmtlich daran erinnern, wie beim Kinde Alles in Verbindung steht, Alles von einander leidet, — und die geringsten Abweichungen in irgend einem Puncte sich im Laufe der Zeit der richtigen Construction des Ganzen schädlich beweisen müssen.

Bedenken wir, was Alles im Affecte wurzelt! Das Stottern wurzelt in der Verlegenheit; die seltsamsten Verzerrungen des Gesichts werden in spasshafter Laune versucht, und später bleiben sie als Gewohnheit; die albernsten Schmeichelwörter sind zur Liebkosung erfunden, und werden wiederholt in Augenblicken der vertraulichen Hingebung; neben ihnen giebt's rohe Schimpfworte und Betheuerungsformeln; auch stehende Witze und Wortspiele; — kurz Unzähliges, was Gouvernanten und Hofmeister noch mehr plagt als ächte Erzieher, aus dem einfachen Grunde, weil jene den Affect nicht immer bei der Wurzel fassen, während sie gegen dessen Aeusserungen Krieg führen, um den Anstand zu retten. Der ächte Erzieher hingegen ist wenigstens nicht ganz ohne Mittel, um in die Gemüthsstimmung so weit einzudringen, dass die tollen Launen sich nicht leicht ganzer Stunden und Tage bemächtigen können, wie das bei niedrigen und schlechten Gesellen recht eigentlich die Probe der Ungezogenheit zu sein pflegt, sobald sie unter sich sind, oder sich keinen Zwang aufzuerlegen nöthig finden.

Wir wissen, wie sehr verständige und sorgfältige Mütter sich hüten, ihre Kinder lange aus den Augen zu lassen. Und wir wissen auch, dass sie recht haben. Unsre eigne Erfahrung sagt uns, dass wir Zöglinge selbst im spätern Knabenalter verstimmt und zerstreut, wo nicht roh und verdorben, wiederfinden, wenn sie acht Tage lang von uns entfernt waren. Wir hören und sehen, dass die, welche sich in unsrer Nähe einer geordneten, heiteren Thätigkeit erfreuen, gar bald in einen Taumel stürzen, worin sie sich selbst nicht wieder erkennen, oder in Schlaffheit versinken, aus der sie sich nicht zu helfen wissen, wenn sie zu lange ohne Aufsicht bleiben. „In jenem Hause," (sagt man nns oft,) „ist der Knabe nicht mehr der nämliche wie hier." Wir wissen zwar auch, dass Jünglinge, die eine Zeitlang ein wüstes Leben führten, späterhin zu besserer Besinnung, und dann zu eigenem bessern Entschlusse zu kommen pflegen; — aber in der Regel nnr dann, wenn etwas Besseres vorausging, woran sie sich besinnen können; ungefähr wie gesunkene Nationen, wenn sie sich wieder aufrichten, in historischen Erinnerungen eine Stütze suchen, aber sich nicht zn helfen wissen, wenn diese, leider oft gebrechliche Stütze sie nicht tragen kann. Wir wissen endlich auch, wie arg das Verkehrte wieder auftaucht, was vor dem Beginn einer sorgfältigen Erziehung in die Kinder hineinkam.

Was ist nun dies Verkehrte? Vorstellungen ohne allen Zweifel; aber nicht *blosse* Vorstellungen. Solche würden nach den Gesetzen des psychologischen Mechanismus sich überwinden lassen durch andre Vorstellungen. Ueberdies bieten dieselben Gegenstände sich Vielen zugleich dar; die nämlichen Beispiele stehen Vielen vor Augen; die Gelegenheit, sie anzueignen, ist oftmals für mehrere Brüder von nahe gleichem Alter genau die nämliche; doch wirken sie verschieden. Unter solchen Umständen würden auch Gefühle und Begierden, sofern sie in den Vorstellungsmassen und aus ihnen sich erzeugen, die gleichen sein, wenn nicht ein starker Grund des Unterschiedes vorhanden wäre. Dieser Grund haftet am Individuum; er liegt in seinem Organismus. Mit diesem verändert er sich zuweilen im Laufe der Jahre; der Jüngling lacht, wo der Knabe weinte; der Mann bleibt kalt, wo der Jüngling gerührt war. — Dennoch ist meistens in dem reifen Manne noch der Knabe wieder zu erkennen.

Mit dem Organismus ist ein System von Affecten gegeben, die in ihm möglich sind. Der Lauf der Jahre führt die Gelegenheiten herbei, sie wirklich zu machen. Gute Erziehung verspätet den Ausbruch der meisten unter ihnen. Das reifere Alter vermindert, besonders im männlichen Geschlechte, die ursprüngliche Möglichkeit derselben; dadurch, dass sich die organischen Systeme der Selbstständigkeit annähern. Kommt nun eine gründliche Geistesbildung hinzu: alsdann leistet der Gedankenkreis seinen Widerstand gegen den innern Aufruhr; und es wird gewonnen, was man im engern, sittlichen Sinne Freiheit des Willens nennt. Fehlt es daran, so kommt zwar auch ein Wille zu Stande, aber nur der, welcher im Kreise der frühzeitig erregten Affecten seinen Sitz hat.

11.

Es ist doch eine eigne Sache um Briefe, auf die man keine Antwort bekommt! Unbequemer als ich Anfangs dachte! Zwar Ihre Antwort, mein Theurer, empfange ich gewiss irgend einmal; aber ich möchte jetzt gleich wissen, was Sie zu dem Vorstehenden sagen. Wären Sie bloss Pädagog, so schriebe ich dreist fort; aber Sie sind zugleich ein eifriger Freund der Psychologie; und Sie haben oft genug den Wunsch geäussert, dass ich auf so Mancherlei, was gegen meine Psychologie gesagt worden, selbst antworten möchte, während ich der Meinung bin, Sie könnten das in mancher Hinsicht mit mehr Erfolg übernehmen als ich selbst. Eben fällt mir nun ein, dass Manche sich in meine Unterscheidung der Affecten von den Gefühlen nicht haben finden können. Fast möchte ich es Ihnen zuschieben, mich deshalb zu vertheidigen. Aber ich besorge, Sie werden mich beschuldigen, Ihnen dies gerade durch das Vorstehende noch erschwert zu haben. Was dort von den Affecten gesagt ist, wird von jenen auf die Gefühle gedeutet werden; und da es doch offenbar auch von den Affecten gilt, so wird man gerade deshalb uns auf den alten Satz zurück weisen: Affecten seien eben nichts anderes als stärkere Gefühle. Nicht wahr?

Hoffen Sie nun ja nicht, ich wolle nun meine Zumuthung zurück nehmen! Gerade in solchen Dingen, die nicht eben Rechnung erfordern, verlasse ich mich auf Sie, und auf Ihre logische Uebung. Wollen Sie mir damit aushelfen, so ist's

gut; wollen Sie nicht, — nun so heisst das soviel, als: Sie finden es nicht für nöthig; und dann mag auch meinethalben Jedermann bei seiner Meinung bleiben. Denn wahrlich! ich sehe gar nicht ein, wodurch ich verpflichtet wäre, Anderer Meinungen zu berichtigen, nachdem ich die wissenschaftlichen Hülfsmittel, deren ich selbst mich zu bedienen pflege, längst schon zum öffentlichen Gebrauche dargeboten habe.

Indessen — wiewohl ich hier kein psychologisches Capitel einschalten will, so finde ich doch in meinen Papieren einen Satz, dem ich eigentlich eine andre Stelle zugedacht hatte; der aber hier füglich dazu dienen kann, jeden Schein von Verwirrung in meinem vorigen Briefe zu heben; und der überdies eben so sehr ein pädagogischer Satz ist, als ein psychologischer. Der Satz lautet also:

Affecten machen das Gefühl platt.

Für Sie, mein Theurer, ist der Satz gewiss kein Räthsel. Sie kennen eben so genau als ich selbst, die verschiedenen praktischen Ideen. Was hat denn die Unterschiede unter diesen Ideen so lange versteckt gehalten? Die Einerleiheit des Affects, welcher entsteht, wenn nach irgend einer von den Ideen — *gleichviel nach welcher* — Jemand sich selbst lobt oder tadelt. Böses Gewissen thut weh; und in diesem Schmerze merkt man nicht, wie er entstehe; fast so wenig, als Jemand, der sich gestochen fühlt, davon merkt, ob ihn ein Dorn sticht, oder eine Nadel. Darum sage ich, das Gefühl ist platt geworden. Aber war es denn ursprünglich eben so platt? Wenn wir uns die Idee des Wohlwollens denken, so fühlen wir deren Schönheit; wenn wir statt deren uns die Idee des Rechts vergegenwärtigen, so fühlen wir deren Strenge. Ist nun jenes Gefühl und dieses einerlei? Gewiss nicht! Erst indem das Gefühl der ersten und das der zweiten Art sich mischt mit dem, hiemit gar nicht nothwendig verbundenen, Gefühl des Selbstlobes oder Selbsttadels, fängt die Eigenthümlichkeit des einen und des andern gewöhnlich an zu verschwinden; kommt aber der Affect, — wird dem Menschen heiss und kalt in dieser Selbstbetrachtung, — alsdann ist Nerv und Blut in Aufregung, und was der Mensch *nun* fühlt, das unterscheidet er kaum noch von irgend einer durch fröhliche oder traurige Botschaft erregten Wärme oder Kälte. Daher konnte sogar die Glückseligkeitslehre mit der Moral vermengt werden; an Unter-

scheidung der ersten Gründe alles Sittlichen war dann vollends nicht zu denken.

Wollen Sie, dass ich über dergleichen Dinge noch viel Worte mache? —

Besser ist's, wir wenden jenen Satz pädagogisch an. Vorhin bemerkten wir, es sei die Wohlthat der guten Erziehung, den Ausbruch vieler Affecten zu verspäten. Dies zeigt sich in einem neuen Lichte, wenn wir jetzt hinzufügen, dass die Gefühle Gefahr laufen, durch die Affecten nicht veredelt, nicht gesondert und geläutert, sondern ins Gemeine herabgezogen zu werden. Sie, als ästhetischer Kritiker, billigen gewiss nicht die sogenannten Rührspiele; und warum nicht? Doch wohl deshalb, weil da, wo es Thränen regnet, bald Niemand mehr weiss, worüber eigentlich geweint wird; ungefähr so wie im Gezänke der philosophischen Schulen die Fragepuncte verschoben und allmälig vergessen werden. Würden Sie die pädagogischen Rührspiele mehr billigen? — Hiemit, denke ich, ist schon der unrichtige Gedanke, als ob es rathsam wäre, Affecten durch andre und entgegengesetzte Affecten zu bekämpfen, gelegentlich abgewendet; wiewohl nähere Bestimmungen die Sache verändern können. Doch davon ist hier nicht nöthig zu reden.

12.

Da wir noch auf der Grenze stehen zwischen Physiologie und Psychologie, so passt es sich, einen Blick auf die Thiere zu werfen, und den besondern Unterschied des ersten Affects zu beachten, den unsre beiden gewöhnlichsten Hausthiere zeigen, sobald etwas Neues in ihre gewohnte Sphäre kommt. Die Katze fürchtet sich und läuft davon; der Hund zürnt und bellt. Nach einem Weilchen aber verschwindet dieser Unterschied; sie verrathen nur ihre Neugier, jene von fern, dieser ganz nahe oder dreist.

Im allgemeinen freilich ist die Furcht vor dem Menschen bei allen Thieren vorherrschend, sofern sie nicht gereizt sind, entweder durch Beleidigung oder durch Hunger. Auch der Hund lässt sich bekanntlich in Furcht setzen, sobald er ausser dem Bezirke sich befindet, den er als sein Eigenthum betrachtet; besonders in der Mitte vieler Fremden. Sein Zorn also, den er auf seinem Boden dem Ankömmlinge so laut verkündet, ist die Ausnahme. Furcht ist die Regel. Da jedoch die Ausnahme

das ganze Hundegeschlecht befasst, so muss sie auf der Organisation dieses Geschlechtes beruhen.

Beide Affecten zeigen den Zusammenhang zwischen Nerven und Gefässen. Furcht treibt das Blut nach innen; Zorn nach aussen.

Was meinen Sie, wenn wir die Sache umkehrten; und so sprächen: wo sich das Blut nach innen treiben lässt, da ist Furcht; wo aber das Herz so tüchtig ist, den Andrang zurückzutreiben, da entsteht Zorn! Wäre das etwa richtiger? Wenigstens wäre es im Geiste der Physiologen, die aus dem Leibe den Geist ableiten.

Aber der Hund, indem er fern vom Hause sich umhertreibt, nimmt sein Herz mit; nur seine Herzhaftigkeit blieb zu Hause. Er weiss wo er ist; und nach diesem Wissen richtet sich der Affect. Vom Organismus also können wir die Erklärung nicht anfangen; eben so wenig, als wir ohne ihn damit zu Ende kommen. Zuerst wird der Hund gestört in seinem bekannten Vorstellungskreise, und eben dieser Vorstellungskreis, so lange die Anschauung der gegenwärtigen Umgebung ihm zur Stütze dient, — das heisst, wenn der Hund zu Hause ist, — leistet den ersten Widerstand gegen den unwillkommenen Störer. So hält sich auch der *turgor vitalis*, ja er wächst, und dringt vor mit Ungestüm. Wo aber die vorhandenen Vorstellungen sich zurückdrängen lassen, da schwindet auch das rege Leben, und das Blut entflieht in die grossen Gefässe, als in blosse Behältnisse, während seine eigentliche Bestimmung, nämlich die Ernährung, gehemmt ist. Dieses nun gilt auch umgekehrt. Ist das Gefässsystem schwach, und zu wenig selbstständig, — wie bei dem stärksten Manne nach einem Verluste an Blut und Säften, oder wie bei Kindern, und oft bei Frauen, — dann unterliegen Blut und Nerven schon dem ersten Stosse, welchen die Vorstellungen empfingen und weiter gaben; und nun folgt sogleich der zweite Act des Affects: der gestörte Organismus hemmt rückwärts den Geist; Furcht ist schon da, bevor der Zorn sich ausbilden konnte.

Wenn nun die grösste Katze eher davon läuft, als der kleinste Hund: so werden wir allerdings schliessen, der Hund besitze mehr Selbstständigkeit des Gefässsystems; folglich könne er den ersten Stoss, welchen sein Vorstellungskreis, und darum auch Nerven und Blut, beim Anschaun des fremden Gegen-

standes erleiden musste, besser ertragen und besser darauf zurückwirken. Bei der Katze leidet das Gefässsystem, und verwickelt in dies Leiden auch die Nerven und den Vorstellungskreis. Doch läuft nicht jede gleich weit; manche dreht sich bald um, und schaut erwartend, was wohl weiter geschehn werde? zum Zeichen, dass nun auch die Vorstellungen ihre Spannung wieder gewinnen.

Fiat applicatio! Es ist von grosser Wichtigkeit, den ersten Affect der Kinder beim Eintreten neuer Gegenstände zu beobachten; aber weder Furcht noch Zorn sind willkommen. Hirn und Gefässsystem sollen im Menschen so wenig als möglich von einander abhängen.

Vergessen wir nur nicht, dass beim Hunde nicht eher Zorn entsteht, als bis ein rein psychischer Process voranging und sich hinreichend ausbildete. Er musste erst seinen Boden, seinen Herrn und dessen Genossen kennen lernen; ja sogar erst diesen Kreis abschliessen, um die Fremden zu unterscheiden. Ganz junge Hunde sind nicht zornig; und die sehr klugen Hunde, die nach ihrer Art die Welt kennen, sind es weniger, als das kleine Völkchen, was den Ofen nicht weit verliess.

Diesen Brief werde ich Ihnen wohl handschriftlich senden müssen, damit ihn diejenigen, welchen Psychologie soviel ist, als Anthropologie, nicht zu sehen bekommen. Und vollends, damit sich die Feierlichen unter den Pädagogen nicht darüber entsetzen, welche stets von der Würde des Menschen in erhabenen Phrasen declamiren, während ihnen die Zöglinge entschlüpfen. Wir wollen sehen; wenn ich nicht nöthig finde, mich auf das hier Gesagte zu berufen, so nehme ich den Brief aus dieser Sammlung heraus.

13.

Der vorige Brief bleibt; aber die Anwendung finden Sie sogleich von selbst.

Es kann Ihnen nicht entgangen sein, dass nicht alle Kinder, Knaben, Jünglinge, einander gleich sind in Ansehung der Art, wie sie das Neue aufnehmen, was sich darbietet. Vielmehr, es finden sich darin Verschiedenheiten, hinter denen sich Spuren eines zwar nicht heftigen, jedoch einflussreichen Affects bemerken lassen. Der Deutlichkeit wegen könnte ich mich hier zuerst auf das Weinen der kleinen Kinder berufen, sobald sie nur

eine Weile an einem fremden Orte allein gelassen werden; desgleichen an die Furcht im Finstern, die selbst Erwachsene noch anwandelt. Hiebei werden Sie sogleich an die Hemmung denken, welche der vorhandene Vorstellungstrieb erleiden muss, wenn der Sinn einen ungewohnten Gesammteindruck empfängt. Wir selbst würden auf Reisen eine ähnliche Hemmung empfinden, wenn wir in Gegenden kämen, wo Alles anders aussähe als bei uns; während dem Reisenden auf der ganzen Erde nur selten, ja vielleicht nie, solche Orte vorkommen, die nicht wenigstens im allgemeinen mit bekannten Gegenständen Aehnlichkeit zeigen. Aber solche Beispiele liegen unserer jetzigen Betrachtung zu fern. Nöthiger ist, zu bemerken, dass die Neugier, welche wir gewöhnlich bei Kindern hervortreten sehn, wo sich etwas Neues darbietet, keinesweges allgemein, und am wenigsten der *erste* Affect ist, welchen der fremde Gegenstand als solcher zu erregen geeignet war. Manchmal wird die Scheu da merklich, wo wir auf die Neugier hofften; manchmal auch die Abneigung, während wir die Aufmerksamkeit zu erregen wünschten. Und nicht selten geht der Knabe an dem, was wir hinstellen, damit er es betrachten möge, gleichgültig vorüber, als an Dingen, die ihn nichts angehn, um die er nicht nöthig habe sich zu kümmern. Das Entgegenkommen der Kinder kann in der Lehrstunde den Unterricht sehr leicht machen; aber weil es so oft mangelt, darum Befehl, Verdruss, Drohung! Wir suchen die Lehrmethode zu verbessern, — dann stossen wir auf eine frühere ähnliche Schwierigkeit. Der Unterricht, sagen wir, soll anknüpfen an Bekanntes aus Erfahrung und Umgang; — ja, hätten die Kinder nur so viel Erfahrung, als zu sammeln ihnen Gelegenheit wurde! Aber das Entgegenkommen hat schon längst gemangelt; nur die guten Köpfe sahen und hörten; die andern liessen die Dinge an sich vorübergehn, ohne darauf zu merken. Sie sehn, mein theurer Freund! dass hier Umstände verborgen liegen, welche ins Licht zu setzen von grossem Interesse sein müsste. Die geringsten Verschiedenheiten des Affects, der, wenn er hundertfach und tausendfach vergrössert würde, dann erst kenntlich genug sein möchte, um die Namen *Furcht* oder *Zorn* sich anzueignen, — können hinreichen, um das Auffassen, theils des absichtlichen Unterrichts, theils schon der gemeinsten Erfahrungsgegenstände zu verderben. Diese Affecten, wo sie vorkommen, haben ohne

Zweifel physische Ursachen; aber es wird sich zeigen, dass auch selbst die rohe Gleichgültigkeit, welche öfter merklich wird, physiologisch zu erklären ist.

Jetzt nähern wir uns dem Puncte, von wo an wir mit Bestimmtheit an die einzelnen psychologischen Untersuchungen zurückdenken müssen. Dabei wird das Physiologische dergestalt in den Hintergrund treten, dass wir es unter den ganz allgemeinen Begriff eines *Hindernisses* fassen, welches dem psychologischen Mechanismus zwar selten einen völligen Stillstand oder eine gänzliche Verkehrtheit aufnöthigt, (denn vom Schlafe und vom Wahnsinn wollen wir nicht reden,) wohl aber ihn verzögert und seinen Rhythmus verändert. Um aber die Mannigfaltigkeit der Erfolge, welche daraus entstehn können, zu überschauen, ist es nöthig, die psychischen Processe selbst vor Augen zu haben; denn in ihnen liegt das Mancherlei und das Verschiedene, welches durch jenes Hinderniss umgestaltet wird. Das Nächstvorhergehende nun war schon der Anfang dieser Betrachtung. Bevor ich es weiter entwickele, muss ich die Lücke andeuten, die unvermeidlich offen bleibt.

Der Zusammenhang zwischen den verschiedenen Theilen des Hirns unter einander und mit dem Rückenmarke und dem sympathischen Nervensystem, ferner zwischen diesem allen und den Gefässen, endlich der Vegetation mit der Sensibilität und Irritabilität, — ist bisher viel zu wenig von den Physiologen erforscht, als dass die Mannigfaltigkeit der Affecten nach ihren Realgründen klar sein könnte. Allein schon der oben angegebene allgemeine Begriff des Affects, nach welchem er allemal in zwei Perioden zerfällt, — eine der Beschleunigung des einen Systems durch ein anderes, dann die zweite der Rückwirkung des Beschleunigten, wobei nun das zuvor Beschleunigende passiv wird, — dieser Begriff, bezogen auf die verschiedenen Organe, welche der Sensibilität, Irritabilität, und Vegetation angehören, lässt erwarten, dass die Mannigfaltigkeit der Affecten ausserordentlich gross sein müsse. Andererseits, je vollkommener sich der menschliche, und besonders der männliche Organismus ausbildet, — schon im spätern Knaben- und anfangenden Jünglingsalter, — um desto weniger kann von allen diesen Affecten in der Sphäre der pädagogischen Beobachtung sichtbar werden; daher wir wenig dabei verlieren, wenn wir die Rückwirkungen der Leber, der Lunge, des Magens u. s. w. nicht

genau unterscheiden können. Das Hinderniss, welches den Rhythmus des psychologischen Mechanismus verändert, mag kommen woher es will: uns interessirt nur die Folge, die es hervorbringt, und wodurch es der Erziehung Schwierigkeiten in den Weg legt.

Nur noch die einzige Vorerinnerung, dass nicht immer die Gegenwirkung des Leibes gegen die geistige Thätigkeit sich auf blosse Verhinderung beschränkt, sondern dass zuweilen ein wirkliches, positives körperliches Leiden eintritt. Dann thut das Lernen weh; ja mir sind Beispiele bekannt, wo es Krämpfe erregte, die wegen häufiger Wiederholung endlich die geistige Anstrengung untersagten. Gewiss wird in andern Fällen zuweilen der Schmerz überwunden; weit öfter aber geht der Erziehung eine kostbare Zeit verloren, bis es gelingt, die Nerven zu stärken, damit sie dem Geiste besser zu Dienste stehen.

14.

Wünschen Sie etwa, dass wir uns nun sogleich auf das schon oben (9) berührte Feld der empirischen Psychologie versetzen, und die sogenannten Seelenvermögen nach einander durchmustern? — Ich denke, jene Erwähnung des Gegenstandes reicht schon hin, damit es an einer ungefähren Uebersicht dessen, was in Frage kommt, nicht gänzlich mangele. Sie, mein Freund! möchten es mir wohl nicht danken, wenn ich gerade Linien auf einem Felde abstecken wollte, wo jeder einzelne Punct des Bodens eine besondere Bearbeitung erfordert. Solche logische Künste haben lange genug mit dem leeren Schein des Wissens getäuscht; überlassen wir sie denen, die zu ernstlicher Forschung einmal nicht aufgelegt sind; benutzen wir lieber die Vorarbeit, die wir haben! Lassen wir das Höhere so lange weg, bis wir das Niedere, wovon jenes abhängt, soweit als unsre jetzige Kenntniss reicht, zum Behuf der Pädagogik werden erwogen haben! Setzen wir demnach jetzt Alles bei Seite, was sich auf allgemeine Begriffe, auf Urtheil, Sprache, Reflexion, Zusammenwirken mehrerer Vorstellungsmassen, endlich auf das Selbstbewusstsein bezieht; denn von diesem Allen können wir noch nichts Gründliches in pädagogischer Hinsicht sagen, bevor die mehr elementaren Gegenstände werden erörtert sein.

Sie erwarten ohne Zweifel, dass ich die Reihenbildung der Vorstellungen in Betracht ziehen wolle? — Bald! aber auch dies noch nicht gleich! Es giebt noch etwas Früheres zu bedenken, was mit dem vorigen Briefe zusammenhängt.

Nicht erst die mittelbare Reproduction, worauf die Reihenbildung beruht, sondern schon die unmittelbare veranlasst Bemerkungen, die wir nicht übergehen dürfen.

Zuvörderst bitte ich, aus der Psychologie den Begriff eines physiologischen Hindernisses zurückzurufen. Sie wissen, dass ein solches, wenigstens beim gesunden Menschen, nicht als unfähig alles Nachgebens, nicht starr, sondern als ein solches muss gedacht werden, welches, indem es die Vorstellungen hemmt, auch seinerseits der Hemmung durch jene zugänglich ist.* Sonst würde der Schlaf, das bekannteste Phänomen, welches aus solcher physiologischen Hemmung entspringt, nicht überwunden werden können. Starkes Geräusch, starkes Licht, und jeder starke Sinneseindruck ist aber fähig, uns selbst aus dem tiefsten Schlafe zu wecken. Das heisst: es kommt bei demselben auf das Verhältniss an, welches zwischen der Energie des Vorstellens und der physiologischen Hemmung statt findet.

Dies vorausgesetzt, so lassen Sie uns aus derjenigen Rechnung, welche die unmittelbare Reproduction betrifft, den Begriff des *freien Raums* hervorheben.** Gesetzt, eine Vorstellung würde plötzlich von aller Hemmung frei, so wäre der freie Raum so gross als das ganze bisher gehemmte Quantum dieser Vorstellung; sie würde aber dennoch nicht plötzlich ihren gehemmten Zustand in den ungehemmten verwandeln, sondern nur allmälig, nach einem mathematisch bestimmten Gesetze, sich dem ungehemmten Zustande annähern,*** oder, wie wir uns auch ausdrücken können, den ihr gegebenen freien Raum nur allmälig ausfüllen.

Der Deutlichkeit wegen zähle ich nun die einzelnen Puncte auf, worauf es bei der unmittelbaren Reproduction ankommt; und dabei werde ich, damit Sie die Psychologie leichter vergleichen können, die dort gebrauchten Bezeichnungen auch hier anwenden. Also:

* Psychologie II, §. 160. ** Ebend. I, §. 85. *** Ebend. I, §. 81.

1) Es giebt eine ältere Vorstellung *H*, welche eben jetzt soll wieder erweckt werden. So nämlich drückt man sich gewöhnlich aus; als ob die Vorstellung schliefe; und diese Analogie des Schlafs ist auch ganz richtig; nur mit der Nebenbestimmung, dass, wenn *wir* schlafen, alsdann *alle* unsre Vorstellungen aus physiologischen Gründen gehemmt sind; wenn wir aber vollkommen wachen, alsdann gar kein physiologisch zu erklärendes Hinderniss, sondern lediglich der Druck *anderer* Vorstellungen den Grund enthält, warum die Vorstellung *H* für jetzt schläft.

2) Da sie schläft, so müssen irgend welche andre Vorstellungen wachen, oder, was dasselbe sagt, im Bewusstsein gegenwärtig sein; deren Druck eben den Grund enthalten soll, weshalb jene schläft, und mit ihr unzählige andre auch schlafen. Die jetzt wachenden Vorstellungen mögen mit *a* und *b* angedeutet werden, obgleich es deren eine Menge geben kann. Wie manchmal ein dramatischer Dichter, wenn er einen Charakter braucht, der einer unbestimmten Menge von Personen zukommt, denselben repräsentiren lässt durch ein paar Individuen, so werden auch hier ein paar Vorstellungen *a* und *b* in Rechnung gesetzt, weil dies genügt, um die allgemeinen Gesetze zu finden, auf die es zunächst ankommt.

3) So lange nun *a* und *b* wachen, muss *H* schlafen. Also umgekehrt, damit *H* erweckt werde, müssen *a* und *b* gehemmt werden. Dies geschieht am einfachsten und leichtesten, wenn eine neue Vorstellung hinzukommt, nämlich in der Wahrnehmung oder durch Sinneseindruck, welche den *a* und *b* entgegenwirkt, nicht aber zugleich dem *H*; denn im letztern Falle würde *H* dadurch eben in sofern, als es von diesem Gegensatze getroffen wäre, *keinen* freien Raum erlangen. Also kurz: wir nehmen an, eine neue Vorstellung *c* werde gegeben, welches *c* aber dem *H* gleichartig ist; so dass, wenn *H* die Empfindung des Süssen war, dann auch *c* das nämliche Süss, — wenn aber *H* grün war, dann auch *c* grün ist. Oder wollen Sie lieber, so sei *H* die Vorstellung einer bekannten Person; und wenn diese nämliche Person, an die wir so eben nicht dachten, uns nun begegnet, so ist die neue Anschauung dieser Person das eben genannte *c*.

4) Jetzt erwacht die gleichartige Vorstellung *H*. Aber nicht auf einmal ganz und gar! Sondern nur ein Quantum *y*, wel-

ches ein Theil von H ist (oder doch für jetzt so angesehen werden mag, obgleich es eigentlich ein *Grad* des Vorstellens ist,) tritt hervor in der Zeit t; so dass bei längerer Zeit, (wenn t wächst,) auch y wachsen wird.

5) Dieses y richtet sich in Hinsicht seiner Grösse, die es in jedem Augenblicke hat, gar sehr nach dem freien Raum, der dem H gegeben wurde. Und was ist dieser schon vorhin erwähnte, jetzt genauer zu bestimmende freie Raum? Nichts änderes als die Möglichkeit, dass H sich *insoweit* erheben und gleichsam erholen könne, als der Druck durch a und b wegfällt. Heisst nun der freie Raum x: so ist dieses x gerade so gross als dasjenige, was von a und b zusammengenommen durch c aus dem Bewusstsein verdrängt wurde. — Das Alles haben Sie, mein theurer Freund! nun freilich in meiner Psychologie schon in einem Dutzend Zeilen gelesen; entschuldigen Sie demnach meine Weitläuftigkeit, — die Ihnen nicht gilt, und doch Ihnen irgend einmal behülflich sein kann. Sie verstehn mich wohl!

6) Bisher war noch von keinem physiologischen Hindernisse die Rede. Jetzt wollen wir ein solches einführen, und mit *P* bezeichnen. Von diesem Drucke *P* gilt nun die oben erwähnte Voraussetzung. Nämlich was auch der Ursprung dieses Druckes sein möge, in den Nerven zunächst, und früher vielleicht im Blute oder in der Vegetation, — so muss doch zwischen dem Leibe und Geiste schon Wirkung und Gegenwirkung statt gefunden haben, ja auch zwischen beiden schon eine Art von Gleichgewicht, — wo nicht völlig eingetreten, so doch dergestalt bestimmt sein, dass es eintreten sollte. Also der Druck *P* würde grösser, wenn *a* und *b* kleiner; oder wenn *a* und *b* grösser, dann würde *P* kleiner sein. Sie werden sich nämlich erinnern, dass wir mit *a* und *b* dasjenige Vorstellen bezeichneten, was eben jetzt im Bewusstsein (ganz oder theilweise) gegenwärtig ist. Gegen *dieses* hatte sich der leibliche Zustand ins Gleichgewicht gesetzt oder setzen sollen; nicht aber etwa gegen *H*, welches schlief, oder auf der statischen Schwelle war.*

7) Was geschieht nun, indem *c* hinzukommt? Es leiden davon *a* und *b*; sie sinken im Bewusstsein. Die Kraft, welche gegen *P* wirkte, wird geschwächt. Anstatt also, dass die nächste

* Psychologie I, §. 47.

Folge hätte sein sollen ein hervortretendes y, indem H freien Raum bekam, — erhebt sich zunächst P, welches soviel bedeutet, als eine Verminderung des Vorstellens überhaupt. Es ist *nun nicht mehr* wahr, dass der freie Raum für H so gross sei, als das was von a und b zusammengenommen sinkt; sondern es kommt noch darauf an, in welches Gleichgewicht P treten werde gegen a, b, und c zusammengenommen.

8) Wenn aber, wie gewöhnlich, die Vorstellung c nicht auf einmal, sondern in fortdauernder Wahrnehmung gegeben wird, so verliert sie selbst an Energie durch den Druck P. Denn jede Vorstellung, die aus dem allmäligen Empfinden oder Wahrnehmen entsteht, büsst fortdauernd etwas ein durch die Hemmung, der sie von Anfang an schon unterworfen ist.* Was daraus folgt, liegt am Tage. Durch c sollten a und b gehemmt, durch diese Hemmung sollte dem H freier Raum geschafft werden. Wenn nun c kleiner ausfällt wegen des Druckes P, so leiden a und b weniger Hemmung. Das ist ein neuer Grund, weshalb die Reproduction des H schlechter gelingt. Und da der vorige Zustand des Geistes eben darauf beruhete, dass a und b im Bewusstsein waren: so wird eben dieser Zustand nun weniger verändert; es bleibt mehr beim Alten; und die merklichste Veränderung besteht in der Verdüsterung des Geistes, welche wir schon vorhin durch das Wachsen des P bezeichnet haben.

9) Wofern nun eine ganze Reihe von neuen Wahrnehmungen dargeboten wird, — sei es durch Unterricht oder durch die Erfahrung und Umgebung, — so wiederholt sich jedesmal das zuvor Beschriebene. Die Verdüsterung nimmt zu; die Reproductionen, — das heisst, die Anknüpfungen an das früher Bekannte, gelingen schlecht; der alte Traum wird fortgeträumt, oder doch nur wenig gestört.

Erkennen Sie wohl hierin, was Ihnen und mir unendlich oft begegnet ist bei schläfrigen, ermatteten, oder gleichviel weshalb übel aufgelegten Lehrlingen?

15.

Jetzt einige Nachträge. Es konnte Ihnen keine Mühe kosten, an die Stelle des obigen c Ihren Unterricht, an die Stelle des

* Psychologie I, §. 95.

II den Vorrath früherer Kenntnisse, bei denen angeknüpft werden soll, an die Stelle der *a* und *b* die unzeitigen Gedanken in den Köpfen der Lehrlinge zu setzen, die sich jeden Augenblick vordrängen, sobald der Unterricht eine Pause macht, und die man wenigstens im Anfange der Lehrstunde bei Kindern fast immer vorfindet. Ob aber das vorige *P* jedesmal eine allgemeine Negation des Vorstellens überhaupt sei, darnach kann gefragt, — und durch eine Abänderung hierin kann die Bedeutung des Vorigen noch erweitert werden.

P sei jetzt ein partieller Druck; nicht auf alles Vorstellen überhaupt, sondern auf solche Vorstellungsmassen, die einen bestimmten Affect zu erregen geeignet sind. Sie haben zum Beispiel einen Lehrling vor sich, der mit mühsamen Fleisse Grammatik lernte; mit dieser Beschäftigung, (die ihren eigenthümlichen Affect in sich trägt,) hat sich seine Unlust bereits ins Gleichgewicht gesetzt. Jetzt wollen Sie ihn durch Geschichte oder durch Poesie beleben; Sie suchen ihm diese neuen Gegenstände nahe zu bringen, indem Sie dieselben möglichst seinem Leben, seinen Verhältnissen, seiner eigenen Erfahrung angemessen auswählen und darstellen. Was geschieht? Indem Sie ihn für jetzt aus seiner gewohnten grammatischen Beschäftigung herausversetzen, erhebt sich in ihm die Unlust, — gerade das nämliche unbehagliche Gefühl, welches bisher durch die grammatische Aemsigkeit pflegte im Zaume gehalten zu werden. Die sanfteren Töne, die Sie angeben, wollen nicht ansprechen; keine Resonanz kommt Ihnen aus dem Innern entgegen. Und am Ende findet sich, dass die Grammatik vester sitzt als Sie dachten. Zwar ohne Liebe betrieben, wird sie doch leidlich befunden; hingegen, was Sie darboten, gewinnt weder Dank noch Erfolg.

Wollen wir etwa das Beispiel umkehren? Jemand hat ohne die Gunst der Musen Geschichte gelernt; jetzt heisst man die Geschichte bei Seite setzen; Grammatik wird auf die Lehrstunden verlegt, die zuvor jener gewidmet waren. Man glaubte eine Last hinwegzunehmen; aber das vorige Missbehagen tritt nur deutlicher hervor, da es von dieser Last nicht mehr ein Gegenwicht empfängt. Man hoffte ein Studium an die Stelle des andern setzen zu können; aber die Grammatik will nicht munden; sie bleibt fremd, es kommt ihr nichts entgegen, und die frühere Beschäftigung ist nicht so leicht verdrängt als es schien.

Sollte wohl damit das seltsame Benehmen einer Völkerschaft Aehnlichkeit haben, die sich eben einer Regierung entzogen hat, mit der sie unzufrieden war, und die nun, nachdem eine andre Herrschaft an die Stelle getreten, sich ihrer Unzufriedenheit nur noch mehr hingiebt, anstatt sich dem neuen Herrn anzuschliessen?

In der That fürchte ich sehr, dass die angestellte Betrachtung viel weiter reicht, als man auf den ersten Blick glauben möchte. Wer über irgend ein Unwohlsein klagt, der merkt selten, dass es aus mehrern Affectionen, welche mit einander ins Gleichgewicht traten, zusammengesetzt ist: er hofft, durch irgend ein Mittel das frühere gesunde Leben wieder aufzuregen; wenn nun die Wirkung dieses Mittels nur den einen Theil des zusammengesetzten Uebels trifft, so erhebt sich nicht zunächst und nicht allein die bessere Lebensregung, sondern der andre Theil des Uebels tritt stärker heraus, und vereitelt, indem er um sich greift, allmälig selbst in Beziehung auf den ersten Theil die Wirkung des Mittels.

Die Versuchung ist gross, hievon selbst in Hinsicht leiblicher Uebel eine Anwendung zu machen; besonders da diese zum wenigsten eben so sehr auf innern Zuständen als auf äussern beruhen.* Wir haben nicht nöthig, hiebei an bestimmte, von den Aerzten mit Namen benannte Krankheiten zu denken, wiewohl auch diese schwerlich so einfach sein mögen, wie es ein bestimmter einzelner Name anzudeuten scheint. Aber was man *relative*, mithin unvollkommne Gesundheit zu nennen pflegt, das ist gewiss nicht einfach, sondern es ist ein Zustand des Gleichgewichts unter vielerlei, sich gegenseitig verlarvenden Uebeln; von denen nach Umständen bald das eine, bald das andere mehr hervortritt, keins aber eigentlich gehoben wird, wenn schon ein Mittel darauf wirkt, das an sich, für einfache Zustände Heilung hätte hervorbringen können.

Indessen wollen wir dergleichen Ausdehnungen des Vorigen, welchen mehr Präcision zu geben hier nicht möglich ist, gern fallen lassen; und uns in die pädagogische Sphäre zurückziehn. Sind Ihnen nicht schon die Verlegenheiten des Erziehers bei verdorbenen Subjecten eingefallen? Ein junger Mensch hat Neigung zum Kartenspiel, zu den Vergnügungen

* Metaphysik II, §. 438 nebst dem, was vorhergeht und was folgt.

der Wirthshäuser. Sie verbieten ihm diese. Was geschieht? Andre, geheime üble Neigungen, die durch jene Zerstreuungen noch im Zaume gehalten waren, verstärken sich; das Edlere, was sie an die Stelle setzen wollten, was aber freilich grösstentheils von innen her hätte entgegenkommen müssen, bleibt aus; selbst dann bleibt es aus, wenn es vermöge früherer Jugendeindrücke vorhanden ist, die nur nöthig hätten von ihren Hindernissen befreit, und mit neuer Nahrung versorgt zu werden. Das Neue, was Sie darbieten, muss verkümmern, noch ehe es konnte gehörig aufgenommen werden von dem vorhandenen Gedankenkreise. Daraus entsteht die Folge, dass sehr bald auch Kartenspiel und Wirthshausbesuch wieder an die Tagesordnung kommt; denn der Mensch war im Innern nicht verändert worden.

Nun bitte ich Sie damit die pädagogischen Vorschriften, wie man sie in den Büchern meistens findet, zu vergleichen. Die Fehler der Zöglinge haben ihre Namen bekommen, gegen jeden Fehler finden Sie ein Heilverfahren angegeben; — einige Bände des campeschen Revisionswerkes haben mich oft an die ältern medicinischen Schriften erinnert, welche voll stecken von Recepten, so dass man meinen sollte, man habe einen eben so reichen als sichern Arzneischatz vor sich; und es werde nur darauf ankommen, unter so vielen Mitteln die vortheilhafteste Wahl zu treffen. Hier nun mag man mit vollem Rechte klagen, dass die Bücherwelt gar weit verschieden ist von der wirklichen Welt. Aber wie kam das? Hatten jene Pädagogen etwa keine Erfahrung?

O ja! Erfahrung besassen sie wohl; aber sie wussten sich nicht darin zu orientiren. Die Fehler der Zöglinge, als Gegenstände pädagogischer Reflexion, sollten, wie billig, aus der Psychologie erklärt werden. Die Psychologie bot sich dar, wenn man seine Gedanken ordnen, wenn man ein Buch schreiben wollte. *Was* bot sich dar? Die wahre Psychologie? Nein, sondern die alte Meinung von den Seelenvermögen. Da sollte und musste hier die Phantasie krank sein, dort der Verstand, ein andermal der Wille, und wieder einmal die praktische Vernunft. Nicht ärger konnte der wahre Zusammenhang der Dinge verlarvt, und die eingesammelte Erfahrung unnütz gemacht werden, als in Theorien, denen von den Gesetzen des psychischen Mechanismus selbst der erste Begriff fehlt, und so

gänzlich fehlt, dass sogar die heutigen Psychologen ihn noch nicht zu fassen im Stande sind, wegen der vollkommenen Unmöglichkeit, ihn mit ihren angewohnten Vorurtheilen zu vereinigen.

Und was thun unsre heutigen Schulmänner dabei? Sie schreiben *Archive für Philologie und Pädagogik.* Wer wird solche der Philologie missgönnen? —

16.

Jeder Andre, ausser Ihnen, mein theurer Freund, möchte nun von mir verlangen, ich solle sagen, was der praktische Erzieher in solchen Verlegenheiten, wie die vorerwähnten, zu thun habe?

Darum schreibe ich Briefe an Sie. Mögen Sie in meinem Namen weiter sprechen. Sie wissen, dass kein praktischer Erzieher einzeln steht; dass, wenn Hülfe möglich sein soll, diese allgemein sein muss. Wird die öffentliche Meinung falsch geleitet von denen, die für einsichtsvoll gelten, so wirkt *sie* mehr, als jedes einzelne Uebel, dem Erzieher entgegen. Wie lange schon hätte ich über Pädagogik die vor einem Vierteljahrhundert bei Seite gelegte Feder wieder zur Hand genommen, wenn ich nicht wüsste, dass zu besserer Erziehung gründliche Pädagogik, zur Pädagogik aber Psychologie nöthig ist, und dass, wenn diese irgend einmal gedeiht, alsdann Pädagogik und praktische Erziehung sich schon einstellen werden; vorausgesetzt, dass man sie vor Allem zuerst in den *Familien* suche und ins Werk richte; denn so lange man sich über diesen Punct täuscht, giebt keine Wissenschaft gründliche Hülfe.

Kehren wir nun dorthin zurück, wo wir den *ersten* Affect in Betracht zogen, welchen das Neue erregen kann. Allgemein ist es Furcht; seltener Zorn; — doch gegen diese sonst natürlichen Affecten schützt die menschliche Organisation, wenn sie gesund, und wenn der neue Eindruck milde genug ist, so sehr, dass bei dem gesunden Kinde gewöhnlich die Neugier, die sonst auf Furcht und Zorn folgen würde (12), schnell genug hervortritt, damit jene Affecten unmerklich werden, — denn die Zeit, deren sie bedürfen, um sich auszubilden, wird unendlich kurz. Aber wir haben schon gestanden, dass diese Neugier doch nicht allgemein sei (13), sondern oft genug eine stumpfe Gleichgültigkeit an die Stelle trete; wobei das Neue

nicht eindringt, das ihm analoge Alte sich nicht gehörig reproducirt, der eben vorhandene Zustand des Bewusstseins sich wenig verändert, und die Veränderung fast nur in einer Verdüsterung besteht, welche zwar schnell vorüber geht, wofern des Neuen nicht zuviel wird, alsdann aber den Menschen beinahe so zurücklässt wie er war, ohne dass man sagen könnte, er sei von der Stelle gekommen. Hievon nun konnten wir uns den psychologischen Grund angeben, ohne aus der Physiologie mehr als nur den Begriff eines Hindernisses zu entlehnen. Sollte dagegen Furcht oder Zorn merklich werden, so mussten wir die Erklärung in dem Verhältniste des Nerven- und Gefässsystems suchen. Dass nun Etwas von dem Allen, auch da wo es nicht in auffallenden Zeichen hervortritt, dennoch in der That bei manchen Individuen vorkomme, dass Eins mit dem Andern in verschiedenen Verbindungen stehe, dass die Verschiedenheit der Anlagen, die wir zu untersuchen angefangen hatten, hierauf grossentheils beruhe, das werden Sie wohl nicht zu leugnen geneigt sein.

Oder möchten Sie (um nun das Einzelne näher zu besehen) zuvörderst von der Furcht bezweifeln, dass dieselbe sich oftmals der Aufnahme des Neuen in den Weg stelle?

Natürlich rede ich hier nicht von solcher Furcht, die in Gefahren, bei drohenden Uebeln, aus der Ungewissheit dessen was etwa kommen möge, hervorgehn kann. Derjenige Erzieher, der eine so begreifliche Furcht, wo sie auf Unkenntniss der Gegenstände beruht, nicht auf ähnliche Weise zu behandeln weiss, wie man ein scheues Pferd an die Gegenstände *heranführt*, vor denen es erschrickt, — ermangelt zu sehr der gemeinen Lebensklugheit, als dass Theorien ihm helfen könnten.

Aber diejenige verborgene Furcht habe ich im Sinn, die den Schein der Verdrossenheit und Trägheit im Lernen und Arbeiten annimmt; und wobei der Geist davonläuft, während der Leib ruhig vor uns sitzt. Vor fremden Namen, vor griechischen Buchstaben, vor algebraischen Zeichen, vor geometrischen Figuren erschrecken Manche, welche dem Affect der Furcht ein ganz artiges Mäntelchen umzuhängen wissen; indem sie sich geschmackvolle, geistreiche Beschäftigungen ausbitten, während man gerade Anstalt macht, ihren Geist und Geschmack zu bilden.

Diese Furcht ist's, statt deren sich bei den rüstigen Naturen ein verhaltener Zorn innerlich regt. Sie nehmen es übel, dass man sie mit Ansprüchen an ihre Aufmerksamkeit belästigt.

Soll ich das Gegenmittel gegen diese Furcht angeben? Nur *ein* gründliches ist mir bekannt, welches zu spät gebraucht sehr wenig bequem und kaum noch anwendbar ausfällt. Es ist geduldiger, äusserst langsam fortschreitender Unterricht in ganz frühen Kinderjahren. Frauen, Mütter, denen ernstlich daran gelegen ist, die fernere Erziehung vorzubereiten, pflegen mit bewundernswürdiger Geduld die Kinder im Hause und im Garten umherzuführen, sie lesen und zählen zu lehren. So fortfahrend wird man ganz allmälig die gefährliche Neuheit der Gegenstände vermeiden, welche später zusammengehäuft einen unheilbaren Schreck vor der Schule erzeugen könnten. Dagegen, wo ein Lehrer mit ganzen Massen von fremdklingenden Worten und Zeichen vor dem unvorbereiteten Schüler auftritt, wird selbst wohl guten Köpfen angst; und bei jungen Leuten, die in glänzenden Verhältnissen leben, ist späterhin keine Gewalt und keine Ermahnung mehr im Stande, das innere Zurückfliehen der Gedanken zu überwinden.

Wenn unwissende Jugendlehrer die langsame, zuweilen *scheinbar* spielende Art des Verfahrens im frühesten Unterricht mit wirklicher Spielerei ohne Zweck und Zusammenhang verwechseln, so geben sie eben so sehr zu falschen Urtheilen über die sogenannte Spielmethode Anlass, als wenn das scheinbare Spielen zur allgemeinen Methode erhoben, und nun auch bei solchen Naturen angebracht wird, die dessen nicht bedürfen, weil das Neue sie nicht drückt, ihnen weder Furcht noch Zorn erregt. Nur allein bei jenen, aus physiologischen, übrigens unbekannten Gründen allzu beweglichen Individuen, welche das Neue zurückstösst, (besonders wo es nicht irgendwie versüsst wird,) muss man durch ein langsames Verfahren das Neue künstlich vertheilt allmälig herbeiführen. Die klaren und vesten Naturen gewinnt man dagegen am besten durch eine Raschheit, die sie auf einmal in die Mitte einer bald anziehenden Beschäftigung versetzt. Ohne Unterscheidung der Individualitäten aber ist hier gar keine Regel möglich.

Glücklich, wenn jene Beweglichen nur nicht zugleich düstere Köpfe sind! Trifft dies Uebel mit dem vorigen zusammen, so wird man nie weit kommen.

Bei den bloss düstern Köpfern aber, falls sie durchaus willig, das heisst, furchtlos und zornlos sind, wird man durch streng anhaltendes Arbeiten am weitesten kommen. Ich habe deren gekannt, die nicht eher fassten, als bis ihnen die Wangen roth glüheten. Das physiologische Hinderniss lässt sich in solchem Falle durch den erregten Affect überwinden; daher lässt sich die bekannte Behauptung, dass Ruthe und Stock die besten Lehrmeister seien, mit manchen Beispielen belegen, ohne doch allgemein wahr, und vollends allgemein empfehlenswerth zu sein. Gewiss aber sind diejenigen Individuen selten, denen nicht *zuweilen* wenigstens, und damit sie in der Selbstüberwindung sich üben, ein eifriger Lehrer recht heilsam wäre. Der Zwang darf nicht ganz verbannt werden; sonst erfahren es Manche gar nicht, wieviel sie nöthigenfalls aushalten, und sich selbst zumuthen dürfen.

Wie aber, wenn das physiologische Hinderniss sich hartnäckig zeigt? Wenn es sich entweder gar nicht, oder nicht oft, nicht ohne Gefahr für die Gesundheit, für die Sinnesart, für die äussern Verhältnisse, durch strenges Anhalten überwinden lässt? — Bleibt dann noch etwas Anderes übrig, als dies, die Masse des Neuen, was Eingang finden soll, zu vermindern? Und von den Reproductionen, auf die man der Anknüpfung wegen rechnen muss, nur die leichtesten und geläufigsten zu fordern, auf schwere und entfernte aber Verzicht zu leisten? — Und was heisst das? Doch wohl nichts anderes, als dem ursprünglichen Gedankenkreise des Individuums so nahe als möglich zu bleiben; die Gelehrsamkeit aber zu beschränken. Ja selbst bei der einseitigsten Gelehrsamkeit bleibt noch die gefahrvolle Frage, ob das Uebel der Verdüsterung im Laufe der Jahre abnehmen, oder zunehmen werde? Bei robusten Naturen kann man allenfalls das Erstere hoffen; bei schwächlichen ist das Zweite, der Erfahrung gemäss, nur zu sehr zu fürchten; besonders nach geistiger Ueberspannung.

17.

Eins bleibt noch übrig zu betrachten; nämlich der günstigere Fall, die Neugier der Kinder. Eine sonderbare Gier! Wie kann das Neue schon Gegenstand des Begehrens sein? Es heisst sonst, und mit Recht: *ignoti nulla cupido.*

Also kurz, (denn mit dialektischen Wendungen darf ich Sie nicht lange aufhalten,) das Neue ist nicht der Gegenstand der Begierde, sondern das Alte, welches in verworrenen Erwartungen hervorstrebt, und der Wahrnehmung bedarf, um geordnet zu werden.

Wie sah das aus? Wie ging es, wie geschah es? — So fragt die Neugier; und die Kinder fragen sogar bei Mythen und Fabeln: warum that er das? warum fing er es nicht lieber so oder so an? Denn die Illusion ist beim Kinde stark genug, um selbst die Puppe zu beleben und den Stock in ein Reitpferd zu verwandeln; vollends also, um einer erdichteten Person ins Herz schauen zu wollen. Wäre der Dichter nicht im Stande, auch uns noch wieder in Kinder umzuschaffen, wie brächte er es wohl dahin, uns durchs Epos oder Drama zu fesseln?

Jetzt wünschte ich, Sie möchten sich der Ausdrücke *Wölbung* und *Zuspitzung* erinnern; die ich öfter nöthig haben werde. Sind Ihnen dieselben entfallen, so ist's meine eigne Schuld; denn die Worte stehn in meiner Psychologie nicht an einer günstigen Stelle; und von den damit bezeichneten Begriffen ist zu selten Gebrauch gemacht.* Jede unmittelbare Reproduction kann dazu Gelegenheit geben. Um das zu zeigen, komme ich auf die obige Vorstellung *H* zurück (14), welche erweckt wurde, indem *a*, und *b*, — das jetzt im Bewusstsein Vorhandene, sich einer Hemmung durch *c* unterwerfen mussten. Wir wollen jetzt annehmen, es gebe noch andre, dem *H* sehr nahe ähnliche, also auch dem *c* beinahe gleichartige, ältere Vorstellungen; so wird von diesen fast dasselbe gelten, was von *H* gilt; nämlich, indem die Hemmung sich vermindert, können sie sich erheben; und weil sie es können, so thun sie es wirklich. Allenfalls können Sie hier die Buchstaben *H* und *c* für die Namen zweier musikalischer Töne nehmen, wiewohl ich diese Bedeutung ursprünglich nicht beabsichtigte. Schreiben wir einmal *h* statt *H*; so wird nun freilich *h* nicht mehr, wie vorhin angenommen, gleichartig mit *c*; aber es liegt doch nahe dabei; und Sie werden nicht lange zweifeln, dass, wenn Sie den Ton *c* hören, dann etwas von *h*, und von Allem was zwischen *h* und *c* hörbar ist, aus dem Vorrathe Ihrer Tonvorstellungen sich ins Be-

* Psychologie I, §. 100, Anmerkung, B.

wusstsein empor arbeitet. Wäre das nicht: so hätte der Ton *h* nimmermehr den Namen *ces* bekommen. Denn *ces* heisst ein erniedrigtes *c*, folglich kann *c* als verändert bis in *ces* aufgefasst werden. Gleichwohl, da der Ton *h* keineswegs der nächste mögliche an *c*, sondern um eine sehr merkliche Distanz auf der Tonlinie vom Puncte *c* entfernt ist, so versteht sich von selbst, dass jede Vorstellung, die sich als ein zwischen *c* und *h* liegender Punct betrachten lässt, auch in demselben Grade leichter empor steigt, wie sie dem *c* näher liegt; und dass dieses eben so wohl für Töne zwischen *c* und *cis* gilt, als für die zwischen *c* und *h*.

Nehmen wir nun das Beispiel weg! Jede unmittelbar sich reproducirende Vorstellung wird andre neben sich haben, die mit ihr zugleich von der bisherigen Hemmung mehr oder minder frei werden, und folglich anfangen sich zu erheben. Aber wie weit können sie damit kommen? Wenn der Ton *c* jetzt eben wirklich erklänge, so würden Sie je länger desto weniger *h* im Bewusstsein *behalten*. Wenn eine bestimmte Empfindung fortdauernd gegeben wird, so erheben sich zwar ihre Nachbarn, aber eben hiemit erhebt sich eine wachsende Hemmungssumme, das heisst, eine wachsende Nothwendigkeit, wieder zu sinken. Einzig und allein diejenige ältere Vorstellung, welche der jetzigen Wahrnehmung vollkommen genau gleichartig ist, macht davon eine Ausnahme; sie braucht nicht wieder zu sinken, sondern, wieviel von ihr sich erhoben hat, soviel vereinigt sich ohne Weiteres mit der durch Wahrnehmung eben jetzt producirten Vorstellung.

Sind die Worte *Wölbung* und *Zuspitzung* jetzt deutlich? Wölbung ist das Steigen, Zuspitzung das Sinken aller Nachbarn zusammen genommen. Denn was sich erhebt, dies Alles zusammen bildet gleichsam eine Figur, wie wenn ein Gewölbe sich erhöbe; beim Sinken aber steigt die Mitte fortdauernd empor, während ringsum die Nachbarn sich senken; und der mittlere Punct bildet gleichsam eine Spitze, die immer schärfer herausragt, je länger dieser ganze Process dauert.

Es wäre zu wünschen, dass hievon einmal eine mathematische Darstellung geleistet würde; wozu ich bis jetzt nicht gekommen bin, und um desto weniger kommen werde, da es ähnlicher Wünsche sehr viele giebt, zum Theil mit weit grösseren Ansprüchen. Für unsern nächsten Gebrauch kann das Vorstehende völlig hinreichen.

Die Neugier der Kinder war unser Gegenstand. Unter einer so allgemeinen Benennung ist nun freilich so Vielerlei auf einmal enthalten, dass in verschiedenen Fällen die mannigfaltigsten Nebenbestimmungen hinzutreten können; allein es bedarf kaum noch der Auseinandersetzung, dass dabei die eben beschriebene Wölbung und Zuspitzung die Grundlage ausmacht. Wenn sich ein buntes und bewegliches Object dem Kinde darbietet, oder eine Erzählung den Knaben reizt, so ist freilich nicht etwa nur ein einziger Punct *c*, und eine einzige Vorstellung *II* mit ihren Nachbarn im Spiele; auch geschieht nicht immer die Zuspitzung so vollständig in dem Puncte wo sie anfing, als ob die Wahrnehmung still hielte, bis jene fertig ist; sondern die Wölbung beginnt an allen einzelnen Puncten des Wahrgenommenen zugleich, und die Spitzen verschieben sich jeden Augenblick, während die Begebenheit vorschreitet. Aber dergleichen versteht sich von selbst, und es wäre lächerlich, wenn man bei Betrachtungen, die der mathematischen Psychologie angehören, darüber noch viel Worte machen oder verlangen wollte.

Nur eine einzige Frage mag uns hier einen Augenblick beschäftigen; nämlich: wiefern ist in der Neugier eine Begierde, und deren Befriedigung in dem Anschauen des neuen Gegenstandes zu erkennen?

Ueber die Thorheit derer, die sich ein besonderes Begehrungsvermögen, wohl gar ein Aus- und Eingehn des Begehrens und der begehrten Gegenstände einbilden, — die nicht begreifen, dass alles Begehren und alle Befriedigung lediglich im Kreise der Vorstellungen sich ereignet, indem es den Zustand derselben verändert, — darüber ist hier nicht zu reden.

Sondern *das* ist zu bemerken, dass nicht in der unmittelbaren Reproduction der Grund der Begierde muss gesucht werden; denn in dem blossen Steigen oder Sinken der Vorstellungen liegt nichts von dem Gefühle, welches mit der Entbehrung, vielweniger also von dem, was mit der Befriedigung verbunden ist.* Sehr häufig aber verbindet sich die mittelbare Reproduction mit der unmittelbaren. Das heisst: es steigt nicht bloss jede Vorstellung durch eigne Kraft, sondern auf dem erreichten Puncte gehalten und getragen wird sie auch durch diejenigen,

* Psychologie §. 104.

mit denen sie zum Theil verschmolzen ist. Verweilen wir einen Augenblick hiebei.

Vorhin habe ich von Nachbarn geredet. In grossen Städten kennen sich die Nachbarn oft gar nicht; dann bewegt sich jeder für sich von jenen unabhängig. Solch grossstädtisches Benehmen habe ich vorhin beschrieben; die Nachbarn kamen von selbst, und gingen dann auch ohne Weiteres, als sie wieder nach Hause geschickt wurden. Kehren wir aber nunmehr in eine kleine Stadt ein, wo jeder den Andern kennt, so halten auch die Nachbarn besser zusammen; und sie empfinden es, wenn einer vom Andern soll getrennt werden. So machen es auch die benachbarten Vorstellungen, welche zugleich hervorkamen, *wenn* sie nämlich *zuvor schon* unter sich verschmolzen sind.

Bei dem Neugierigen nun strebt nicht bloss Vielerlei auf einmal, sondern auch vieles Verbundene hervor. Der Gegenstand aber, der die Neugierde befriedigt, erregt fürs erste dadurch eine Spannung, dass er Einiges zulässt, Anderes verweigert. Dann fügt er noch Manches hinzu, welches unerwartet, mithin ganz eigentlich neu, nämlich neu in solcher Verbindung ist, worin es sich jetzt zeigt. Dadurch gewährt er den aufgeregten Vorstellungen neue Haltungspuncte und in diesen stärkere Verknüpfungen; und in demselben Augenblicke, wo solches geschieht, wird das Emporstreben gegen die vorhandenen Hemmungen begünstigt; das heisst, die Neugierde wird befriedigt, indem die Fragen, worin sie sich ausspricht oder doch aussprechen könnte, nun beantwortet sind. Gewissheit statt des Zweifels ist im allgemeinen Befriedigung. Im engern Sinne befriedigend heisst der Gegenstand, wenn er die Erwartungen erreicht oder selbst übersteigt; Letzteres streift schon an ästhetisches Urtheil, wovon wir jetzt nicht reden.

18.

Werden wir wohl verlangen, dass die Kinder allem dem Neuen, was sich ihnen, oder was wir ihnen darbieten, neugierig entgegenkommen sollen? — Die Neugier ist oft ungelegen, oft nicht möglich und nicht nöthig.

Sie ist ungelegen oft nur der Umstände wegen, in denen wir uns befinden; das ist jedoch kein Fehler der Anlage. Manchmal aber zeigt sie einen solchen, indem sie Lüsternheit verkündigt. Dann liegt der Fehler noch immer nicht in der Neu-

gier als solcher, sondern in dem Affect, der in den ältern, jetzt aufgeregten Vorstellungen seinen Sitz, und im Organismus seinen Grund hat. Wir werden also diesen, nicht aber die Neugier selbst tadeln.

Beim Unterricht ist die Neugier in ihrer ausgebildeten Gestalt nur da möglich, wo schon Verbindung genug in den ältern Vorstellungen, — das heisst hier, in den Vorkenntnissen, gewonnen ist. Da bezeichnen wir sie durch den Ausdruck *Interesse*, wiewohl dem letztern noch mehrere Bestimmungen zukommen. Nöthig aber für den gedeihlichen Unterricht ist nur jene erste Grundlage der Neugier, welche wir als Wölbung und Zuspitzung sinnbildlich bezeichnet haben. Ohne diese fehlt es theils an Verknüpfung des Neuen mit den Vorkenntnissen, theils an Präcision der Auffassung. Die Wölbung vermittelt die Anknüpfung; und in der Zuspitzung liegt die Präcision, Schärfe, Bestimmtheit, Genauigkeit.

Lassen Sie uns nun auf den Fehler der Anlage zurückblicken, welchen wir im Gegensatze hiemit antreffen werden, wo uns das früher betrachtete, physiologisch zu erklärende Hinderniss im Wege steht. Wir können ihn mit dem Worte *Steifheit der Köpfe* bezeichnen.

Stand schon das Hinderniss der einfachen, unmittelbaren Reproduction entgegen (14, 15), so wird es noch weit mehr die Wölbung verkümmern, die nichts anderes ist als eine schwächere und folglich leichter zu verhindernde Reproduction.

Was ist die Folge? — Diejenigen ältern Vorstellungen, welche zu erregen gelungen ist, (wenn schon in minderem Grade als es beabsichtigt war,) bleiben fast nackt stehen. Sie haben nicht die Bekleidung mitgebracht, von der sie sollten umgeben sein. Sie stehen schon spitz da; und können also nicht mehr zugespitzt werden; daher bleibt die Bewegung aus, die man erwartete; und mit ihr das Gefühl, welches darin würde gelegen haben. Es wird also mechanisch etwas gelernt; nämlich in jedem Augenblick gerade das, was der Lehrer oder die Erfahrung hinreichend einprägt. Gleichgültig, wie es aufgenommen war, wird es auch dem Zurücksinken aus dem Bewusstsein preisgegeben. Von allem dem gleichgültig Aufgenommenen bleibt allmälig etwas Weniges haften; dies tritt in Verbindung; und wenn im Laufe der Zeit die Verbindung zu bedeutender Energie gelangt, so erstarrt sie, und lässt nichts Neues mehr zu. Hierin

giebt es verschiedene Grade. Der Eine lernt mit Mühe die Muttersprache; aber eine fremde Sprache findet daneben nicht mehr Platz. Der Andre lernt zwar noch Latein; aber mit dem Griechischen darf man ihn nicht mehr plagen. Französisch klingt ihm wie ein verdorbenes Latein, Englisch vollends wie ein verdorbenes Latein und Deutsch. Freilich nicht ohne Grund; aber was hilft das ihm, der sich der neuern Sprachen beraubt?

In spätern Jahren gleichen die Köpfe solcher Menschen fast Beuteln mit Steinen oder Steinchen oder Sand, je nachdem in der Jugend der mechanische Fleiss gross war oder klein oder gar nicht vorhanden. Für die Fleissigen giebt es viele Fächer, und in den Fächern verschiedene Lehrmeister. Denjenigen Zusammenhang, den sie in den Wissenschaften vorfinden, fassen sie auf; und erlauben darin später keine Veränderung. Die Unfleissigen lernen nichts Zusammenhängendes, und finden auch selbst keine Verknüpfung, wenn sie gleich vieles Einzelne wissen.

Das Gegenstück dazu sind diejenigen, welche als philosophische Köpfe erscheinen, weil ihnen Alles bei Allem einfällt. Die Wölbung ist dann vorhanden. Wenn es aber an der Zuspitzung fehlt, so entsteht eher Affect, ja Enthusiasmus, als Kritik. Dahin gehören die, welche durchaus eine Philosophie aus Einem Gusse fordern, und denen man vergebens sagt, dass Logik, Ethik, Physik drei verschiedene Wissenschaften sind.

Damit wir nicht in Verwechselungen verfallen, bitte ich Sie, die eben beschriebene Steifheit mit dem früher erwähnten böotischen Temperamente zu vergleichen. Beides ist zuweilen verbunden, aber keinesweges immer; vielmehr können und werden sehr oft die steifen Köpfe neben den böotischen Temperamenten vergleichungsweise noch als sehr gute Köpfe erscheinen. Wo liegt wohl der Unterschied? Bei dem böotischen Menschen fanden wir einen Mangel an Sensibilität, wenn auch vielleicht nicht immer in den äussern Sinnen, sondern nur in der Reizbarkeit einer Vorstellungsmasse gegen die andre. Die herrschenden Massen, die gerade vorhandenen Vorstellungen lassen sich alsdann nicht aus ihrer Lage bringen durch das, was, gleichviel ob von innen oder von aussen, dazu kommt. Aber bei den steifen Köpfen ist der ursprüngliche Fehler von anderer Beschaffenheit. Sie empfangen, was sich darbietet; sie lernen von aussen und empfinden von innen. Nur wo die Regung von innen kommen sollte, — wo in grosser Breite das vorhin be-

schriebene Gewölbe aufsteigen und dann erst sich zuspitzen sollte, da ist der innerste Grund nicht beweglich genug, und deshalb wird den appercipirenden Vorstellungsmassen zu wenig *gegeben*. Wir Männer finden uns, glaube ich, oft genug in diesem Puncte nachtheilig gestellt im Vergleich gegen kluge Frauen, denen die Auflösung eines Räthsels eher einfällt als uns, und welche eben deshalb gewandter sind, um in geselligen Verhältnissen zu merken, zu spüren, zu berücksichtigen, was sich nur kaum verräth, und was uns leicht entgeht. Böotisch sind wir nicht; denn wir fühlen wohl, was wir verfehlt haben, wann es hintennach klar an den Tag kommt; aber wir waren steif, als wir unser geistiges Auge in die gehörige Richtung bringen sollten, um es zu erkennen. Wie unsre Bücher uns körperlich kurzsichtig machen, so hat auch die mannigfaltige Anstrengung unseres Lesens und Denkens — wer weiss was? an unserm Gehirn verdorben, dergestalt, dass der Vorrath unserer Vorstellungen seine natürliche Elasticität oft gar nicht, oft zu spät erst gelten machen kann.

Es kommt uns Beiden nun hier nicht darauf an, das Gehirn zu erkennen, und seine möglichen Fehler physiologisch zu ergründen. Aber wohl ist es nöthig, dass wir psychologisch unterscheiden, ob das Hinderniss dort wirkt, wo Vorstellungen von der Schwelle des Bewusstseins aufstreben, oder dort, wo die schon im Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen sich einige Hemmung durch das Hinzukommende sollen gefallen lassen.

Welcher von diesen beiden Fällen mag wohl ein grösseres Hinderniss voraussetzen? Das lässt sich schätzen nach der Energie, welche von dem Hindernisse getroffen und zurückgehalten wird. Wenn schon Vorstellungen im Bewusstsein zusammen kamen, die eine Hemmungssumme ergeben, so gehört ein Hinderniss von sehr derber Natur dazu, um der Hemmungssumme das Sinken, und hiemit der ganzen Gemüthslage die entsprechende Abänderung zu verwehren. Ganz anders verhält es sich, wenn bloss an der Wölbung etwas soll gehindert werden. Sie kennen aus meiner Psychologie den Satz: die reproducirten Vorstellungen richten sich Anfangs nach dem Quadrate der Zeit; ja gar nach dem Cubus der Zeit, wenn die erweckende neue Wahrnehmung, wie gewöhnlich, eine kleine Weile braucht, um nur bemerklich zu werden. Was heisst das, und worauf bezieht sich der Satz? Erstlich heisst es so-

viel als: in den ersten Augenblicken, oder für eine sehr kleine Zeit, muss man diese Kleinheit doppelt und dreifach derjenigen Energie beilegen, womit die reproducirte Vorstellung sich regt. Also ist es sehr leicht, eine so kleine, so geringe Energie zu hindern. Aber eigentlich bezieht sich der Satz auf diejenige reproducirte Vorstellung, welche der neuen Wahrnehmung vollkommen gleichartig ist. Diese nun hat immer noch mehr Energie, als ihre Nachbarn, welche *das* bilden sollen, was wir oben das Gewölbe nannten. Folglich wird nun desto leichter auch ein geringes Hinderniss die Wölbung verderben oder wenigstens verunstalten können, indem sie nicht in allen Puncten gleichmässig erfolgt. Daher finden wir sehr natürlich die Steifheit weit öfter, als das böotische Temperament, welches eine viel grössere Abweichung vom Normalzustande voraussetzt.

19.

Eine geringe Abänderung in der bisherigen Annahme des Hindernisses wird uns jetzt in eine ganz andere Gegend unseres pädagogischen Erfahrungskreises versetzen; und wir werden ein Beispiel gewinnen, wie nahe verwandt oftmals die Ursachen sind, wo die Wirkungen eine weite Verschiedenheit zeigen. Solche Beispiele sind wichtig zur Warnung, dass man nicht in der Ferne suche, was vor den Füssen liegt; nnd vor Allem, dass man nicht in Erstaunen gerathe, wo die einfachsten Erklärungen zureichen.

Ohne allen Zweifel, mein theurer Freund, kennen Sie eine Klasse von Köpfen, die recht dazu geschaffen zu sein scheinen, um den Erzieher mit falschen Hoffnungen hinzuhalten und zu täuschen. Lebhafte, freundliche, leicht fassende, fein bemerkende, gewandte und rüstige Naturen, die man zwar Mühe hat im Zaum zu halten, die sieh aber doch lenken lassen, und bei denen, so lange man sie beaufsichtigt und Verkehrtes abschneidet, das Rechte und Gute freiwillig in mancherlei erwünschten Zeichen hervortritt. Nur Schade, am Ende will sich Nichts verdichten und bevestigen; sondern das Fleisch ist und bleibt mächtiger als der Geist.

Die alte Psychologie wird sagen: seht da die Sinnliohkeit! seht den Unterschied des Verstandes und der Vernunft! seht den klugen Kopf, der, sobald von Pflicht die Rede ist, alsdann die Vernunft der Sinnlichkeit unterordnet!

Liesse sich die Thatsache mit so groben Zügen richtig zeichnen, so würden wir nun freilich uns mit der ein für allemal untergeordneten Vernunft keine Mühe geben, sondern nichts Besseres erwarten, als einen durchweg egoistischen Verstand, wie auf dem Theater oft genug und in Romanen, glaube ich, noch öfter gezeichnet wird. Denn die poetischen, oder nach der alten Psychologie zugeschnittenen Charaktere sind ungemein consequent; aber in wirklicher pädagogischer Erfahrung schillert und schimmert oft eine so mannigfaltige Färbung durcheinander, dass man doch etwas mehr Mühe hat, um die Begriffe zu finden, welche den Thatsachen hinreichend entsprechen.

Was zuvörderst den Verstand der angedeuteten Menschenart anlangt, so ist er, genau betrachtet, nicht von der besten Art, wenn er gleich oft genug leuchtet und blitzt. Ganz abgesehen von Pflicht oder Genuss, zeigt er sich springend und planlos; daneben bemerkt man ein eben so wunderliches Gedächtniss, welches für eine Menge von Einzelnheiten vortrefflich, aber dem Zusammenhängenden ganz abhold ist; so dass, um mit der alten Psychologie zu reden, in den Lehrstunden der Verstand Vieles ausserordentlich schnell fasst und begreift, wogegen das Gedächtniss Wenig oder Nichts behalten will. Ich sage mit Fleiss: *behalten will*, denn so scheint es, als ob das sonst gute, ja ausgezeichnete Seelenvermögen förmlich eigensinnig wäre. Daher entsteht eine natürliche Täuschung beim Erzieher. Er untersucht: hat der junge Mensch übeln Willen? Nein; er weiss nicht einmal recht, was er will; jedenfalls fügt sich sein Wollen nach den Umständen; warum sollte man ihm denn nicht so viel und auf so lange Zeit guten Willen abgewinnen können, als nöthig ist, um das zu behalten und sich ein für allemal einzuprägen, was mit dem Verstande schon hinreichend gefasst war? Er behält ja doch so vieles Einzelne; warum sollte er das Zusammenhängende wieder los lassen, nachdem er es einmal richtig ergriffen hatte?

Wenn die aus der Erfahrung geschöpften Züge meiner Beschreibung Ihnen, mein verehrter Freund! deutlich genug hervorgehoben erscheinen, so werden Sie nun schon wissen, wie ich dazu komme, diesen Gegenstand dem vorigen anzureihen. Zwar auf den ersten Blick kann nichts unähnlicher sein, als die Gewandtheit, von der ich jetzt spreche, und die Steifheit, die mich im vorigen Briefe beschäftigte. Allein Sie werden schon

bemerken, dass gerade hinter der Gewandtheit sich eine eigenthümliche Art von Steifheit verbirgt, die keinesweges vom Willen abhängt und ausgeht, wohl aber sehr stark und nachtheilig auf den Willen einfliesst. Es fehlt nämlich in dem jetzt betrachteten Falle gerade wie im vorigen am Zusammenhange. Hier, wie dort, haben sich die Auffassungen vereinzelt, verstückelt; und statt der continuirlichen Uebergänge entstehn Sprünge und Risse.

Und worauf deutet denn wohl diese Klasse von Phänomenen? Vielleicht hätte ich das gleich aussprechen sollen.

Jenes Hinderniss, welches uns schon so lange beschäftigt, ist nicht allemal ein fortdauerndes, sondern es entsteht und vergeht. Der Organismus erträgt einen gewissen Grad oder eine gewisse Dauer der Anspannung von Seiten des Geistes; aber nicht mehr und nicht länger, wofern er nicht feindlich zurückwirken soll. Das ist bekannt genug in allen den Fällen, wo eine geistige Anstrengung absichtlich zu lange fortgesetzt wird. Jetzt denken Sie sich Menschen, die alle Minuten eine kleine Erholung nöthig haben; und deren Organismus sich diese Freiheit wirklich schafft, noch ehe sie es selbst merken und beschliessen. Gleich darauf sind sie wieder frisch, wohl aufgelegt, geistig thätig; aber der Gedankenfaden ist während der Pause, welche eben vorher ging, zerschnitten und verändert. Solche können Alles erreichen, was sich im Fluge erreichen lässt; sie scheinen selbst reich an Gedanken, wenigstens an Einfällen; und sie sind noch reicher an Worten. Aber ein böser Umstand verräth ihre Schwäche: sie mögen nicht allein sein. Immer muss Gesellschaft, oder wenigstens ein Buch, ihnen zu Hülfe kommen. Und nur nicht gar zu ernste Gesellschaft; kein systematisches Buch; das nennen sie trocken und langweilig, sobald sie sich offenherzig äussern. Doch nicht immer sind sie offen; nicht immer unfähig zur Selbstüberwindung; vielmehr, eine bestimmte Absicht, oder ein bestimmtes Verhältniss gewinnt ihnen manchmal Anstrengung genug ab, um ihre Schwäche zu verdecken. Kommt man ihnen durch Abwechselungen zu Hülfe, indem man sie von verschiedenen Seiten her öfter auf denselben Punct zurückführt: so gewinnen ihre Gedanken leicht eine scheinbare Haltung, einen augenblicklichen Zusammenhang; lässt man sie aber allein, so reihen sie flüchtige Einfälle an einander; dann missfallen sie sich selbst,

und suchen Zerstreuung oder eigentlich Aufregung. Daher ein Schein von vorherrschender Sinnlichkeit, die oft gar nicht durch sanguinisches Temperament, gar nicht durch ungewöhnlich starke Vegetation kann nachgewiesen werden, sondern nur deshalb angeklagt wird, damit der Fehler einen Namen bekomme, auf welchen man durch entfernte Folgen geleitet wird. Was für Böses ist nicht schon der Sinnlichkeit angedichtet worden, in Fällen wo sie sehr unschuldig ist!

Aber warum haben diese Menschen ein schlechtes Gedächtniss neben dem vortrefflichen? Ein schlechtes für den Zusammenhang, ein gutes für Einzelnheiten? Warum selbst da noch, wo ihr Nachdenken schon in den Zusammenhang eingedrungen war, ein schlechtes Gedächtniss? — Eine vorläufige Antwort ist leicht. Sie *schienen* in den Zusammenhang einzudringen, weil sie die äussersten Enden der Gedankenfäden zusammenknüpfen konnten; aber das Frühere war ihnen entfallen und das Spätere noch nicht vorausgesehen, als sie einem bündigen Unterricht für den Augenblick folgten. Ihr Geist erzeugte also auch keinen Zusammenhang; sondern man führte sie über schmale Brücken, auf denen sie in jedem Moment gerade nur die Puncte sahen, die sie nun eben betreten sollten.

Eben so wenig, als man bei diesen Naturen die Sinnlichkeit oder das Gedächtniss anzuklagen hat, liegt bei ihnen die Wurzel des Uebels im Willen. Sie gleichen keinesweges jenen verneinenden Geistern, die wir oben als behaftet mit dem cholerischen Temperament bezeichneten; sie sind zu windig dazu. Dennoch nehmen sie im Jünglingsalter gern etwas Stachlichtes an, was zwischen Eitelkeit und Rechthaberei schwebt; indem sie, falls es ihnen einmal gelingt, einen Gedanken vestzuhalten und eine längere Folgenreihe daran zu knüpfen, hierauf im Gefühl ihrer gewöhnlichen Schwäche einen besondern Werth legen, so gern sie übrigens dem Wahne nachhängen, sie könnten das strenge Denken und das genaue Wissen füglich Andern überlassen, da *sie* es ja nicht nöthig hätten!

20.

Kehren wir nun zurück zu den Begriffen der Wölbung und Zuspitzung! Die Wölbung soll eigentlich so gross sein, dass sie alle diejenigen Vorstellungen umfasst, welche irgend einen Grad von Freiheit, irgend einen *freien Raum* (wie ich es früher

nannte,) durch das gegebene Neue erlangten. Das obige Beispiel (17) mag dies erläutern. Sie wissen, dass ich auf der Tonlinie die Distanz der Octave als diejenige betrachte, welche durchlaufen werden muss, bevor man zu dem Puncte des vollen Gegensatzes * gelangt. Dies vorausgesetzt, so sollte, wann der Ton *c* vernommen wird, Alles, was von Tonvorstellungen innerhalb der obern und der untern Octave jemals war gehört worden, in Aufregung versetzt werden. Die *Basis des Gewölbes* müsste also nicht weniger als zwei Octaven umfassen. Es ist aber gewiss, dass bei weitem der grösste Theil dieses Gewölbes, wofern die Wahrnehmung des eben jetzt erklingenden Tons *c* nur die geringste Dauer gewinnt, sehr schnell wieder niedergedrückt wird, wegen des Gegensatzes zwischen *c* und den übrigen Tönen. Dies Niederdrücken gehört schon der Zuspitzung an; welche jedoch eine merkliche Zeit verbrauchen wird, um sich zu vollenden. Versucht Jemand, den eben gehörten Ton *c* nachzusingen, und singt er falsch, während er glaubt, den Ton richtig zu treffen, so hat sich bei ihm die Zuspitzung sicher nicht vollendet.

Ohne uns nun um das Beispiel weiter zu bekümmern, bemerken wir hier zwei Begriffe, von sehr allgemeinem Gebrauche; nämlich ausser jenem von der Basis des Gewölbes noch den von der Zeit, deren die Zuspitzung bedarf, um einen bestimmten Grad von Genauigkeit zu erlangen.

Ferner nehmen wir hinzu, dass, wenn eine gegebene Wahrnehmung nicht einfach ist, alsdann auch die von ihr veranlasste Wölbung mannigfaltig sein, — und dass, wenn viele Wahrnehmungen einander schneller folgen, als die zugehörigen Zuspitzungen geschehen können, alsdann auch der hieraus entspringende Process sich sehr verwickeln muss.

Es ist der Mühe werth, hier der Sprache und des Verstehens derselben zu gedenken. Jedes Wort (ja eigentlich jeder Buchstabe eines jeden Wortes) bewirkt die ihm angehörige Wölbung und Zuspitzung; das Verstehen eines ganzen Satzes geht von allen diesen Puncten aus, und ist das Gesammtresultat, welches dadurch erst möglich wird.

Um nun den vorigen bildlichen Ausdruck beibehalten zu können, müssen wir in Gedanken gar viele Gewölbe in ein-

* Psychologie I, §. 41.

ander hineinzeichnen, die in beständiger Bewegung des Steigens und Sinkens begriffen sind, bis das vollste Verstehen zu Stande kommt.

Wer wird sich wundern, dass ein solcher Process leicht verletzlich ist? Gesetzt, wir sprächen ganz fehlerfrei, so würde dennoch schwerlich einer unsrer Zuhörer uns ganz genau verstehen. Es zeigen sich aber jetzt drei Quellen möglicher Fehler:

1) in dem Grunde selbst, aus welchem die Wölbung aufsteigen soll;

2) in der Verhinderung der Wölbung, und

3) in der Unterbrechung der Zuspitzung.

Die beiden letzten Fehler können von dem physiologisch zu erklärenden Hindernisse abhängen, mag es nun anhaltend oder abwechselnd eintreten; der erste Fehler aber, — wenn die Vorstellungen, die sich erheben sollten, selbst nicht die rechte Construction haben, weist zunächst auf die Psychologie zurück; auch muss er von älterem Datum sein, indem der Grund und Boden, welchen die Gesammtheit der vorhandenen Vorstellungen bildet, ohne Zweifel früher da war, als zur Reproduction Gelegenheit eintrat.

Sie sehn nun schon, mein theurer Freund, dass ich Sie bald einladen werde, mit mir in der Betrachtung mehr in die Tiefe zu gehn; da ich jetzt nicht bloss die Reproduction selbst, indem sie geschieht, sondern auch die Construction dessen in Frage bringe, was schon da sein muss, ehe es zum wirklichen Reproduciren kommt.

Vergessen darf ich aber nicht, dass eine Bemerkung über die Form, welche das zu Reproducirende annehmen konnte, ganz in der Nähe liegt. War ein Hinderniss von abwechselnder Art, welches Pausen in seiner Wirksamkeit macht, im Organismus von der Geburt an begründet: so konnte selbst die Reihenbildung der Vorstellungen, die wir nun bald in Betracht ziehen müssen, nicht umhin, unter einem solchen Einflusse zu leiden. Durchgehends mussten die Gedankenfäden kurz ausfallen, wenn sie häufig abgeschnitten wurden. Hatten sie in jenen Pausen sich gebildet, so kam das wieder eintretende Hinderniss des Vorstellens gleichsam wie eine Scheere, und machte ein Ende, wo der Sache nach das Ende noch nicht eintreten sollte. Die Gedanken mussten dann ausfallen, wie eine falsch interpungirte Schrift. So fallen sie ja

bei zerstreuten Zuhörern allemal aus. Gleicht nun auch die Erfahrung und der Unterricht manchmal einem Buche, welches gestattet, dass man die Lesung wiederhole, so ist dies doch nicht immer der Fall; auch wird das nöthigste Wiederholen oft versäumt. Im allgemeinen also werden wir einen Unterschied antreffen zwischen Menschen, deren Gedankenreihen kurz, und andern, bei denen sie länger sind. Wo nun aus kurzen Reihen etwas kann zusammengesetzt werden, da können jene etwas leisten; aber wo lange Reihen durch die Natur des Gegenstandes gefordert werden, da werden sie zurückbleiben und ihre Unfähigkeit verrathen. Sollten Sie zufällig hiebei schon an griechische und lateinische Auctoren denken, und an deren theils innerlich verwickelte, theils durch allerlei Bindungsmittel an einander hängende Perioden; — oder auch an den Zusammenhang mathematischer Demonstrationen, oder an historischen Pragmatismus: so würde mir eine solche Nebenbetrachtung gar nicht ungelegen scheinen, wiewohl ich sie jetzt nicht verfolgen kann.

21.

Wenn Sie sich von mir liessen spazieren führen, so würden Sie schon erlauben, einmal seitwärts, bloss einer interessanten Aussicht wegen, vom rechten Pfade abgelenkt zu werden. Auch jetzt bitte ich um einen Gang zur Seite, einer psychologischen Aussicht zu gefallen, die ja wohl irgend einmal, wie ohne Ausnahme alles Psychologische, auch eine Bedeutung für Pädagogik wird zu erkennen geben, wenn ich schon für jetzt eine solche nicht darzuthun wüsste.

Wölbung und Zuspitzung haben wir bis jetzt immer als einen zusammenhängenden Process betrachtet; und doch sind nicht bloss die Begriffe gerade entgegengesetzt, sondern wir wissen auch, dass eins nach dem andern geschehen muss. Sollten sich denn diese Zwillinge nicht trennen lassen? Vielmehr, die Möglichkeit liegt klar vor Augen.

Sähen Sie irgendwo plötzlich einen Lichtschein, einen Blitz, entstehn und schwinden, was würde sich in Ihnen ereignen? Wölbung! Sähen Sie ihn noch einmal, gerade so, und an derselben Stelle, was würde erfolgen? Zuspitzung!

Belieben Sie nur zu erwägen, dass selbst eine völlig momentane Empfindung, falls es wirklich dergleichen gäbe, (was nie-

mals kann nachgewiesen werden,) keinesweges einen solchen Effect haben würde, der lediglich auf den Augenblick des Empfindens beschränkt wäre. Betrachten wir noch einmal jene Vorstellung *H*, von welcher ein Theil *y* hervortritt (14). Zu diesem Hervortreten gehört allemal Zeit, *wenn* auch wirklich die Hemmung durch *a* und *b* *plötzlich* verschwinden *könnte*; aber auch *das* kann nicht sein, denn die Hemmungssumme, (zwischen *a* und *b* einerseits und *c* andererseits,) sinkt nur allmälig, wenn schon *c* eine momentane Empfindung wäre oder dafür gelten könnte. So gerade nun, wie *y* allmälig wächst, erheben sich auch die Nebenvorstellungen, deren Erwachen dasjenige ausmacht, was wir die Wölbung nennen. Und der zunächst liegende Unterschied, zwischen der jetzigen und der früheren Voraussetzung, zeigt sich darin, dass die Wölbung frei bleibt von dem, worauf sonst die Zuspitzung beruht; so lange nämlich, bis dieselbe Empfindung zum zweitenmale eintritt. Denn alsdann erst beginnt die Hemmung der Nebenvorstellungen durch die Empfindung, der sie nicht völlig gleichartig sind. Dagegen würde die früher betrachtete, fortdauernde Empfindung schon während ihrer ganzen Dauer zuspitzend gewirkt haben (17).

Aber Sie, mein trefflicher Kenner der Aesthetik! sollten Sie nun wohl schon errathen, zu welcher Untersuchung ich Sie hiemit einlade? Zwar nicht zu einer ästhetischen; denn in der Beurtheilung des Schönen und Hässlichen verändert sich nicht das Geringste, man möge nun die Möglichkeit solches Urtheils psychologisch einsehen oder nicht. Aber interessant möchte es Ihnen doch sein, wenn ich etwa im Stande wäre, Ihnen das Räthsel der Auffassung des *Zeitmaasses* zu lösen, welches in der Poesie wie in der Musik so höchst wichtig ist!

Sehen wir einmal nach, ob wir, — ich will noch nicht sagen, die Lösung, — aber doch eine Vorkenntniss zu dieser Lösung gewonnen haben? Denken Sie sich inzwischen andre Beispiele, als das vorige vom Lichtschein, was ich nur deshalb wählte, damit die nachfolgenden bequemeren Beispiele nicht einsam stehen, und den Gesichtskreis nicht auf eine nachtheilige Weise beschränken möchten.

Die Glocke schlägt. Oder: Sie hören die Tropfen fallen von einer Dachrinne. Oder: Sie trommeln tactmässig auf dem Tische; oder was sonst Ihnen beliebt, um eine Reihe von

Empfindungen zu haben, welche gleichartig sich nach gleichen Pausen wiederholen.

Hier fällt Ihnen nun gewiss das ein, was in der Metrik und Musik durch die Worte *Hebung* und *Senkung* (Arsis und Thesis) bezeichnet wird. Ich nehme hier Hebung für gleichbedeutend mit Wölbung, Senkung für gleichbedeutend mit Zuspitzung; und durch diese Erklärung wird nicht bloss der mögliche Missverstand der Worte vermieden, sondern auch die Sache selbst beleuchtet sein. Durch den ersten Schlag, den Sie vernehmen, wird Ihre ältere Vorstellung des nämlichen Tons sammt allen benachbarten gehoben; durch den zweiten werden die Nachbarn zurückgewiesen oder gesenkt.

Aber das Zeitmaass! wo bleibt das? — Offenbar können Sie das erst mit dem dritten Schlage vernehmen, falls dessen Zeitdistanz vom zweiten gerade dieselbe ist, wie die Zeitdistanz des zweiten vom ersten.

Also müssen wir die Betrachtung fortsetzen. Der zweite Schlag wirkte nicht bloss senkend auf die Nachbarn, sondern zuspitzend auf die Hauptvorstellung. Hatte der erste Schlag Sie dahin gebracht, dass Sie horchten, ja vielleicht sich fragten: *was höre ich?* so giebt der zweite Schlag Ihnen die Antwort, indem Sie nunmehr den Ton ganz bestimmt als diesen und keinen andern erkennen. Allein das ist nicht Alles. Die Senkung beim zweiten Schlage bezog sich nur auf die Nebenvorstellungen; was aber die Hauptvorstellung anlangt, so wirkt das zweite c gerade wie das erste c dahin, dem ältern gleichartigen H freien Raum zu schaffen; also: beim zweiten c wird der zuvor schon durchs erste gewonnene freie Raum für H plötzlich grösser; und es ist, als bekäme dadurch H einen Stoss, damit der Theil von ihm, den wir y nannten, plötzlich wachse, oder genauer gesagt, plötzlich einen Zusatz an Geschwindigkeit des schon vorhandenen Wachsens bekomme.

Wüssten wir jetzt nur, was das eigentlich sei, was wir ein Vorstellen der Zeit nennen! Zwar der metaphysische Begriff der Zeit hülfe uns hier nichts. Sondern was wir, und mit uns jeder Soldat, der nach Commando marschirt, oder jeder Trommelschläger, welcher seine Kunst versteht, — was wir Alle uns als Pause zwischen zweien nächsten Schlägen vorstellen, indem wir den Tact wahrnehmen oder abmessen, — was dieses Vorgestellte sei, das ist's, wornach ich jetzt frage. Unbekannt wie

es ist, muss es doch jedenfalls ein Quantum sein, welches *wir*, die wir in der Auffassung des Tactes geübt sind, grösser und kleiner nehmen können, um ein Adagio oder Allegro nach Belieben zu spielen. Schon zwischen dem ersten und zweiten Schlage muss dies Quantum abgeschnitten sein, damit es alsdann zwischen den zweiten und dritten eintretend anzeige, der dritte Schlag erfolge genau im rechten Moment. Aber was hier als Maassstab dient, das muss in der That ein allmäliges Geschehen in uns selbst sein, welches sich eben in dem Augenblick vollendet, wo wir den dritten Schlag fordern und als richtig eintreffend anerkennen.

Was nun auch das Material sein möge, von welchem ein grösseres oder kleineres Quantum hier zum Maassstabe wird: soviel ist klar, dass der erste Schlag das Material mit dem vorgenannten *y* hervorhob, der zweite es abschnitt und zugleich wiederum von vorn an hervorhob, der dritte aber es nochmals *gerade an der Stelle* abschnitt, wo es zuvor schon abgeschnitten war; welches bestimmte Abschneiden dann auch der vierte und jeder folgende gleichzeitige Schlag erneuern wird.

Dass die genauere Untersuchung dieses Materials uns in die Lehre von der Reihenbildung der Vorstellungen hineinweisen wird, sehn Sie ohne Zweifel voraus. Zwar wenn wir von der Zeit sprechen, — das heisst, im zusammenfassenden Denken, — da brauchen wir nicht länger bei dem Gedanken einer Stunde, als einer Minute, uns aufzuhalten; und wiederum von der Minute sprechen wir eben so geläufig, wie von einer Secunde. Aber — möchten Sie wohl ein Orchester dirigiren, wenn ein Musikstück aufzuführen wäre, worin lediglich nur lange Noten, jede von der Dauer einer Minute, vorkämen? Wenn Sie das auch könnten, — ich für mein Theil hätte nicht Lust zuzuhören; und zwar deswegen nicht, weil ich für eine Minute zwar den Begriff, nämlich sechzig Secunden, habe; hingegen mein Zeitmaass, vermittelst dessen ich unmittelbar den Tact auffasse, nicht einmal sechs, vielweniger also gar sechzig Secunden erreicht; während ich mit Leichtigkeit ganze, halbe und Viertelsecunden abmesse. Im Bezirke dieser bequemen Zeitmaasse nun geschieht in uns ein wirklich successives Vorstellen, welches gerade soviel Zeit verbraucht als es abzumessen dient; und dass für die wirkliche Succession dieses Vorstellens das Gesetz und die ganze Möglichkeit in der Lehre von der Reihen-

bildung müsse gesucht werden, dies, mein Freund! brauche ich Ihnen nicht erst zu sagen. Später werde ich Sie daran ausführlich genug erinnern.

Fassen wir nun das Bisherige zusammen, um zu sehen, wie weit es uns führt! Irgend eine Reihenbildung — die wir noch nicht näher kennen — hat uns, schon längst, mit einem gewissen Material versorgt, von welchem der erste Schlag, indem er den Theil *y* von *H* reproducirt, ein unbestimmtes Quantum successiv hervorhebt. Der zweite Schlag giebt dem *y* eine plötzliche Beschleunigung; hiemit wird jenes Quantum, genau so gross wie es bis zu dem Momente des zweiten Schlages angewachsen war, plötzlich mehr hervorgehoben, indem das beschleunigte *y* es mit sich hebt. Dadurch gerade wird nun dieses Quantum abgeschnitten, und losgetrennt von dem folgenden Theile des Materials, welcher eben im Begriff war, hervorzutreten; und auf welchen jetzt eine solche Hemmung wirkt, wie jene, die wir als den Grund der Zuspitzung kennen.

Doch hier muss ich mich deutlicher machen. Unterscheiden Sie:

1) von dem Material, was als Zwischenzeit, als Pause vorgestellt wird, die Nebenvorstellungen, welche in der Senkung eine Hemmung erleiden;
2) von der Reproduction des *y* die Reproduction des ersten *c* durch das zweite *c*; und überhaupt diejenige der sämmtlichen vorhergehenden *c* durch das nun folgende *c*.

Nämlich jenes, als Zwischenzeit vorgestellte Material darf gerade in sofern, als die Zeit gemessen wird, keine Senkung erfahren; denn das hiesse soviel, als: die Vorstellung des Maassstabes wird gehemmt; gerade gegen den Sinn unserer Betrachtung. Es ist aber auch, wenn Sie zurückblicken, nicht schwer, den Unterschied zu fassen. Was waren das für Nebenvorstellungen, welche sollten gesenkt werden? Die Nachbarn; die Sie in unserm obigen Beispiele (20) fanden, wenn Sie von *c* eine Octave aufwärts und abwärts durchliefen. Aber jenes Material, was sich für uns in die Vorstellung einer Pause, einer leeren Zeit verwandelt, kann unmöglich etwas so Bestimmtes sein; sonst liesse sich eben dadurch bestimmen, was das sei, das wir in die Zeitdistanz hineinschieben, um sie damit auszufüllen und abzumessen. Aber unser Zeitmaass hat keinen Ton, so wie unser Augenmaass keine Farbe.

Ferner: beim zweiten und jedem folgenden Schlage geschieht zweierlei Reproduction zugleich. Erstlich: die ältere Vorstellung *H*, welche schon in dem Vorrath unserer Vorstellungen lag, bekommt einen neuen Anlass zur Reproduction; oder: ihr reproducirter Theil *y* wird grösser. Aber zweitens: auch das erste, und überhaupt jedes vorhergehende *c* erhebt sich beim Eintreffen des zweiten und jedes folgenden *c*.

Nun bemerken Sie noch, dass während *y* das ihm anhängende Zeit-Material schon beim ersten Schlage anfing mit sich empor zu heben, hiedurch Gelegenheit gegeben wurde, dass sich das erste *c* mit diesem Material verbinden, verschmelzen, compliciren kann; nämlich gerade mit soviel von demselben, als wieviel zwischen dem ersten und zweiten Schlage hervortreten kann. Beim zweiten Schlage nun wird vermöge der entstandenen Verbindung auch gerade das Verbundene, aber nicht Mehr, in Reproduction durch das erste *c* gesetzt. Käme also der dritte Schlag zu spät: so würde zwar diejenige Reproduction, welche von *y* ausgeht, noch mehr von dem unbestimmten Material mitbringen; aber die andre Reproduction, welche vom ersten *c* anhebt, würde nicht weiter folgen; denn sie reicht nicht weiter; und wo sie abbricht, da veranlasst sie das bekannte Gefühl von Leere, welches wir empfinden, wenn wir die Glockenschläge zählen, und während es unsrer Meinung nach schon acht Uhr sein sollte, die Glocke uns sagt, es sei erst sieben Uhr.

Es wird Ihnen nun von selbst einfallen, dass beim dritten Schlage es einen wichtigen Unterschied macht, in welchem Grade der Stärke derselbe im Verhältniss gegen den ersten und besonders gegen den zweiten erfolgt. Soll nämlich nach der Senkung, welche der zweite verursachte, eine neue Hebung eintreten, so gehört dazu ein *ictus*; aber was kann dieser wirken?— Fragen wir nur zuerst, was er wirken muss, so bietet sich aus dem Vorigen von selbst die Antwort dar: eine neue Wölbung; denn ohne diese giebt es keine Hebung. Nun lässt sich wohl denken, dass der erste Schlag zu schwach gewesen sei, um die *ganze* Wölbung, welche überhaupt möglich war, zu veranlassen; der zweite aber noch schwächer, also unfähig die Wölbung zu vergrössern; alsdann kann ein stärkerer dritter Schlag sie unstreitig, falls er nur noch mehr freien Raum schafft, vervollständigen. Wenn dagegen der dritte sammt dem zweiten Schlage beide schwach sind im Vergleich mit dem ersten, so vereinigen

sich beide in der Zuspitzung, also in der Senkung. Hiebei liegt die Beziehung auf den Daktylus und dessen Unterschied vom spondäischen Metrum am Tage; desgleichen in der Musik der Unterschied, ob der dritte Schlag im Dreivierteltact der letzten Tactnote angehört, oder ob mit ihm, wie im Zweivierteltact, nun schon der folgende Tact beginnt. Allein in der Anwendung auf die Künste dürfen wir nicht die Qualität dessen, was dem Gehör dargeboten wird, vergessen. Keine Musik und keine Poesie wird uns blosse Trommelschläge, oder gar den Klang des einförmigen Tropfenfalles einer Dachrinne zu vernehmen geben; sondern es kommen Abwechselungen der Worte, der Melodie und Harmonie hinzu, welche uns an die psychologische Untersuchung über die Abnahme der Empfänglichkeit erinnern müssen.* Wenn der Musiker uns mit dem Eintritte des neuen Tactes auch eine neue Harmonie, oder nur einen Fortschritt der Melodie bringt, so liegt ein Theil der nöthigen Kraft, um eine neue Wölbung zu erzeugen, schon in der frischen Empfänglichkeit, die er jetzt, nachdem die vorige meist erschöpft war, in Anspruch nimmt; und solchergestalt fortfahrend bewirkt er mit geringer Beihülfe des *ictus* den Wechsel zwischen Hebung und Senkung, dessen die Kunst bedarf. Noch Mancherlei wird sich Ihnen hiebei von selbst aufdringen, allein für mich ist es Zeit, diesen langen Brief und die darin enthaltene Abschweifung zu schliessen.

22.

Dass eine Sache, die man nicht finden kann, sich an einem Orte finden lässt, wo man sie bisher nicht suchte, — dies gehört zwar zu den täglichen Erfahrungen. Aber die Anwendung hievon auf die Psychologie verfehlen nicht bloss diejenigen, welche, wenn sie von mathematischer Psychologie hören, sich der Affecten der Furcht und des Zorns nicht ganz erwehren können, — sondern auch mir, der ich seit so langen Jahren weiss, dass in der Mathematik die Schlüssel zur Psychologie zu suchen sind, haben sich oft die leichtesten Sachen verborgen gehalten, die ich plötzlich einmal fand, wenn mir die rechte Stunde kam, um am rechten Orte darnach zu suchen.

Noch nicht viel über ein Jahr wird verflossen sein, seitdem

* Psychologie I, §. 94—99.

Sie mir Glück wünschten, dass ich nun endlich zur Untersuchung der zugleich steigenden Vorstellungen den Faden der Rechnung fand; wodurch die in meiner gedruckten Psychologie enthaltene Betrachtung der zugleich sinkenden das nöthige Seitenstück erhält. Sie bemerkten damals, dass auf den zugleich steigenden sowohl die Wirkung des Unterrichts, als die Selbstthätigkeit des Zöglings, unmittelbar beruhen müsste; daher brauche ich Ihnen von der Wichtigkeit des Gegenstandes keine ausführliche Nachweisung zu geben; und nur darüber ist ein Wort nöthig, weshalb hier der Ort sei, davon zu reden.

Zuvörderst nun war schon die Wölbung, die uns bisher beschäftigte, ein gemeinsames Steigen; und wenn Sie jetzt von der Veranlassung dieses Steigens, nämlich der Reproduction des *H* durch das gleichartige *c*, abstrahiren wollen, so sind Sie schon bei dem Begriffe des Problems, mit welchem ich Sie nun beschäftigen muss; daher ich nur noch zu bemerken habe, dass die Grösse des Hemmungsgrades, welche bei der Wölbung als sehr wesentlich in Betracht kommt, (weil die Nachbarn des *H* es eben sind, die sich empor wölben,) in meinen sogleich zu erwähnenden Rechnungen bei Seite gesetzt wird; nicht etwa als unbedeutend an sich, sondern um vorläufig den Mechanismus des Calculs von einer lästigen Verwickelung zu befreien. Von der mathematischen Psychologie muss man nicht Alles auf einmal verlangen, sondern man soll froh sein, wenn nur überhaupt da, wo bisher weder Weg noch Steg zu sehen war, die Möglichkeit eines regelmässigen Fortschreitens sich aufthut.

Ferner müssen wir, um unsre Kenntniss der verschiedenen Anlagen zu vervollständigen, das schon oft erwähnte physiologische Hinderniss noch von einer neuen Seite betrachten; nämlich in wiefern es den Rhythmus der zugleich steigenden Vorstellungen verändert. Doch es bedarf keiner weitern Gründe zur Rechtfertigung, dass ich Ihnen eben jetzt Etwas mittheile, wovon Sie längst nähere Nachricht wünschten.

Belieben Sie nun zuvörderst den §. 93 meiner Psychologie aufzuschlagen. Dort finden Sie für die Voraussetzung, dass zwei Vorstellungen *a* und *b* zugleich steigen, den ersten Grundgedanken; nämlich den, dass beide Vorstellungen zusammen steigend einen höhern Grad der Klarheit, oder einen höhern Standpunkt erreichen können, als denjenigen, auf welchen sie, aus dem ungehemmten, ursprünglichen Zustande zugleich sin-

kend, einander herabzudrücken genöthigt sind. Die Ursache hievon wird Ihnen ohnehin erinnerlich sein; nämlich dass die Hemmungssumme beim gemeinsamen Steigen erst allmälig entsteht, welche beim Sinken gleich Anfangs vollständig vorhanden ist. Ein paar streitende Kräfte, die neben einander emporstreben, setzen zwar jede der andern eine Grenze, welcher sie sich nur annähern kann, ohne dieselbe zu übersteigen; und daher gelangt keine zu der vollen Wirksamkeit, die jeder einzelnen, ihrer natürlichen Stärke nach, eigen gewesen wäre. Allein gesetzt, beide Kräfte seien in voller Wirksamkeit begriffen, indem jede der andern begegnet, so thun sie einander noch beträchtlich mehr Abbruch; eben weil der Streit gleich Anfangs mit voller Gewalt beginnt. Hüten Sie sich aber, sich hier von dem gemeinen falschen Begriffe der Kraft beschleichen zu lassen! Sie wissen, dass Vorstellungen nur in sofern als Kräfte wirken, wiefern sie einander entgegengesetzt sind. Der Grad des Gegensatzes nun soll jetzt, wie vorhin gesagt, nicht beschränkt werden; bloss um die Rechnung nicht zu belästigen. Mit andern Worten, es wird *volle Hemmung* angenommen; also in dem angeführten §. der Psychologie setzen Sie $m = 1$, so fällt es aus der Rechnung weg.

Durch die Buchstaben α und β ist dort das Quantum von a und b bezeichnet, welches sich im Laufe der Zeit t ins Bewusstsein emporhebt. Man soll nun durch Rechnung bestimmen, wie α und β abhängen von a, b, und t. Sehr leicht war es, dieses für β, den hervorgetretenen Theil der *schwächeren* Vorstellung b, zu leisten; daher finden Sie am angeführten Orte schon die Formel

$$\beta = \frac{b}{k}(1-e)^{-kt}\Big),$$

$$\text{wenn } k = 1 + \frac{a}{a+b}.$$

Den Sinn dieser Formel werden Sie sich erst vergegenwärtigen. Nämlich β erhebt sich Anfangs zwar mit der ihm eignen Kraft, (wie Sie beim Differentiiren der Formel sogleich übersehen;) aber seine Geschwindigkeit nimmt ab; dergestalt, dass selbst wenn zum Steigen unendliche Zeit vergönnt wäre, (wobei die Exponentialgrösse e^{-kt} völlig verschwände, die schon in kurzer Zeit sehr klein wird,) doch $\beta = \frac{b}{k}$ der äusserste Werth sein würde, welchen β erreichen könnte. Einen solchen äusser-

sten Werth werde ich künftig die *Erhebungsgrenze* nennen; sie wird nie völlig erreicht: aber die Annäherung dahin geht schnell, falls nicht eine entgegengesetzte Bewegung eintritt.

Hätten wir nun eine ähnliche Formel auch für die *stärkere* Vorstellung *a*, so wüssten wir Alles, was von zwei zugleich steigenden Vorstellungen zu fragen ist. Dabei wird Ihnen wohl einfallen, dass beim Sinken zweier Vorstellungen der Process sehr einfach, hingegen wo deren drei zugleich sinken, die Sache weit verwickelter ist, indem hier gar leicht die schwächste von dreien auf die *Schwelle* des Bewusstseins kann geworfen werden; und zwar auf die *statische* Schwelle, welches soviel heisst als: sie verschwindet nicht blos völlig aus dem Bewusstsein, sondern auch sie schläft so vest, dass sie auf das, was nun noch ferner im Bewusstsein vorgeht, gar keinen Einfluss hat. Wie aber (werden sie fragen,) wenn drei Vorstellungen von verschiedener Stärke zugleich *steigen?* Alsdann wirken sie ja einander weit minder entgegen, als beim Sinken! Also werden wohl auch ihrer drei, deren eine von den beiden andern beim gemeinschaftlichen Sinken auf die Schwelle getrieben war, dann zusammen bestehen können, wann alle drei zugleich von der Schwelle sich erheben? welches natürlich voraussetzt, dass zuvor aus irgend einem Grunde *alle drei* waren völlig gehemmt worden.

Bei einiger Ueberlegung lässt sich ungefähr errathen, was die Rechnung lehren wird. Nämlich es können zwar drei Vorstellungen zusammen steigen, auch wenn die schwächste neben den beiden andern sehr geringe Kraft besitzt. Allein bald kommt ein Zeitpunkt, wo sie zurückgetrieben wird, während die andern fortfahren zu steigen. Und nun giebt es verschiedene Fälle. Entweder die dritte, wieder im Sinken begriffene, würde selbst in unendlicher Zeit nicht ganz zurückgetrieben werden. Oder, dies könnte geschehen, würde aber unendliche Zeit brauchen, und geschieht deshalb nicht. Oder endlich, es geschieht wirklich, und zwar in kurzer Zeit.

Diese Vorerinnerungen können genügen. Von der Sache selbst wird Ihnen ein kurzer mathematischer Aufsatz Bericht erstatten, den ich zu lesen bitte, sobald sie Musse und Laune haben.

Beilage.

Ueber die zugleich steigenden Vorstellungen.

I.

Von a und b sollen in der Zeit t die Quanta α und β im Bewusstsein hervortreten, nachdem beide auf der Schwelle waren; auch soll keine andere Kraft auf sie wirken, als nur ihr eigner voller Gegensatz. Nach den, hier als bekannt vorauszusetzenden Elementen der Statik und Mechanik des Geistes ist

$$d\beta = \left(b - \beta - \frac{a\beta}{a+b}\right) dt,$$

$$\text{also } \beta = \frac{b}{k}\left(1 - e^{-kt}\right), \text{ wo } k = 1 + \frac{b}{a+b}. \qquad [A]$$

Ferner eben so $d\alpha = \left(a - \alpha - \frac{b\beta}{a+b}\right) dt$.

In diese Gleichung substituire man den schon gefundenen Werth von β; so findet sich durch Integration, die sich nun vollziehen lässt,

$$\alpha = \left(a - \frac{b^2}{a}\right) . \left(1 - e^{-t}\right) + \frac{b^2}{ak}\left(1 - e^{-kt}\right),$$

$$\text{oder } \alpha = \left(a - \frac{b^2}{a}\right) . \left(1 - e^{-t}\right) + \frac{b}{a}\beta. \qquad [B]$$

Die Integration geschieht nach bekannten Regeln; und von der Richtigkeit wird man sich sogleich durch Differentiiren überzeugen, wobei man nur den Werth von k im Auge haben muss.

II.

Von drei Vorstellungen a, b, c, sollen in der Zeit t die Quanta α, β, γ ins Bewusstsein hervortreten. Unter Voraussetzung vollen Gegensatzes ist die Hemmungssumme $= \beta + \gamma$; die Hemmungsverhältnisse* sind

$$\frac{bc}{bc+ac+ab} = \pi';$$

$$\frac{ac}{bc+ac+ab} = \pi'';$$

$$\frac{ab}{bc+ac+ab} = \pi''';$$

mithin bekommt man folgende, den vorigen analoge Gleichungen:

$$d\alpha = [a - \alpha - \pi' (\beta + \gamma)]\, dt;$$

$$d\beta = [b - \beta - \pi'' (\beta + \gamma)]\, dt;$$

$$d\gamma = [c - \gamma - \pi''' (\beta + \gamma)]\, dt.$$

* Psychologie §. 44.

Man addire die zweite und dritte Gleichung, so geht hervor

$$d(\beta+\gamma)=[b+c-(b+\gamma)-(\pi''+\pi''').(\beta+\gamma)]\,dt;$$

woraus $\beta+\gamma=\frac{b+c}{k}.\left(1-e^{-kt}\right)$, [C]

$$\text{wo } k=1+\pi''+\pi'''=\frac{bc+2ac+2ab}{bc+ae+ab}.$$

Den Werth von $\beta+\gamma$ substituire man in die drei Gleichungen für $d\alpha$, $d\beta$, und $d\gamma$, so findet sich nach der Integration

$$\alpha=\left(a-\frac{bc}{a}\right).\left(1-e^{-t}\right)+\frac{bc}{ak}\left(1-e^{-kt}\right); \qquad [D]$$

$$\beta=(b-c)\;.\;\left(1-e^{-t}\right)+\frac{c}{k}\left(1-e^{-kt}\right); \qquad [E]$$

$$\gamma=(c-b)\;.\;\left(1-e^{-t}\right)+\frac{b}{k}\left(1-e^{-kt}\right). \qquad [F]$$

Nun sei c die schwächste der drei Vorstellungen: so ist $c-b$ eine negative Grösse; und es ist offenbar, dass γ, nachdem es wuchs, wieder abnehmen, und für gewisse Werthe von a, b, c, auch gleich Null werden kann. Dann aber hört die Bedeutung der drei ursprünglichen Gleichungen auf; denn es hat keinen Sinn, dass γ negativ würde. Um also den Umfang der Brauchbarkeit für diese sämmtlichen Gleichungen zu bestimmen, muss man denjenigen Werth von γ suchen, wofür es $=0$ wird, falls ein solcher vorhanden ist.

Zuvörderst bemerke man, dass für unendliche Zeit die beiden Exponentialgrössen verschwinden; und dass sie sehr bald unbedeutend werden. Es wird also sehr bald beinahe

$$\gamma=\frac{b}{k}-b+c. \qquad [G]$$

Ferner ist nahe $k=2$; indem durch a die stärkste der drei Vorstellungen bezeichnet wird. Also nahe $\gamma=c-\frac{1}{2}b$, welches gleich Null ist, wenn c nahe $=\frac{1}{2}b$. Doch ist der Grenzwerth von γ ein wenig grösser; weil $k<2$.

Da sich die Gleichung

$$0=(c-b)\;.\;\left(1-e^{-t}\right)+\frac{b}{k}\left(1-e^{-kt}\right)$$

wegen der Exponentialgrössen nicht unmittelbar auflösen lässt: so muss man für e^{-kt}, welches zuerst dem Verschwinden nahe kommt, einen vorläufig anzunehmenden Werth suchen; und dieser findet sich folgendermaassen.

Wenn $e^{-t}=x$ gesetzt wird, so hat man für $k=2$

$$0=c-\tfrac{1}{2}b+(b-c)x-\tfrac{1}{2}bx^2;$$

woraus $x = \frac{b-c}{b} \pm \frac{c}{b}$, oder vielmehr $x = \frac{b-2c}{b}$, denn das positive Zeichen vor dem letzten Gliede gäbe $x = 1$ und folglich $t = 0$, was auch b und c sein möchten. Findet sich, dass x oder e^{-t} sehr klein ist, so ist e^{-kt} noch viel kleiner, und kann weggelassen werden; alsdann ist

$$t = log.\, nat.\, \frac{k(b-c)}{k(b-c)-b}. \qquad [H]$$

Hat aber e^{-t} einen mässigen Werth, so muss dessen Potenz k in obige Gleichung gesetzt werden, oder zu vorläufiger Uebersicht nur die zweite Potenz.

Was das Maximum der Grösse γ anlangt: so findet sich aus $\frac{d\gamma}{dt} = b\,e^{-kt} - (b-c)\,e^{-t} = 0$,

$$t = \frac{1}{k-1} \cdot log.\, nat.\, \frac{b}{b-c}. \qquad [I]$$

Diese Grösse ist immer möglich; also giebt es allemal ein Maximum.

Gerade im Gegentheil wird man bei näherer Betrachtung der Gleichung [H] finden, dass dieselbe oftmals auf einen unmöglichen Werth von t führen könne; nämlich wenn $k(b-c) < b$.

Um nun den Gegenstand gehörig aufzuklären, gehe man zurück zu der Gleichung für den Grenzwerth von γ. Dieser war nach [G]:

$$\frac{b\,.\,(bc+ac+ab)}{bc+2ac+ab} - b + c;$$

indem für k sein Werth gesetzt worden. Man versuche nun, ob dieser, erst in unendlicher Zeit zu erreichende Grenzwerth sich $= 0$ setzen lasse? Und es findet sich dafür

$$c = -\frac{ab}{2(b+2a)} + \sqrt{\frac{a^2 b^2}{4(b+2a)^2} + \frac{ab^2}{b+2a}}, \qquad [K]$$

wo sich von selbst versteht, dass vor der Wurzelgrösse kein Minuszeichen brauchbar ist, weil c nicht negativ sein kann.

Diesen Werth von c muss man für angenommene a und b zuerst aufsuchen. Zwar nicht, als ob ein kleineres c sich neben jenen nicht erheben könnte; im Gegentheil, die Gleichung [I] ergab ein jedenfalls mögliches Maximum. Aber nachdem das Maximum erreicht worden, muss γ wieder sinken; und nun fragt sich, ob es in endlicher Zeit gleich Null werde? Das geschieht allemal, wenn c kleiner ist, als die Gleichung [K] anzeigt. Aber es geschieht nicht, wenn c grösser ist, vielmehr führt alsdann

der Ausdruck für $\gamma = 0$ auf unmögliche Grössen; wie schon der abgekürzte Werth in [H] deutlich genug zeigt.

Sucht man übrigens Genauigkeit in Zahlen, was bei psychologischen Rechnungen selten einen Zweck haben kann, so bietet sich hier die sehr bequeme Hülfe des taylor'schen Lehrsatzes an; weil die Differentialquotienten von γ äusserst einfach ausfallen.

Vergleichungen dieser Rechnung für steigende Vorstellungen mit der in der Psychologie geführten für sinkende, und für die Schwellen des Bewustseins, werden sich dem aufmerksamen Leser ohne Mühe darbieten. Aber einige Beispiele zur Erläuterung dürften nicht überflüssig sein.

1) Es sei $a = b$, so ergiebt die Gleichung [K], wenn $a = 1$ gesetzt wird, $c = \frac{\sqrt{13} - 1}{6} = 0{,}4342\ldots$; dagegen für

$a = 2,\ b = 1,\ c = \frac{\sqrt{11} - 1}{5} = 0{,}4633\ldots$

$a = 3,\ b = 1,\ c = \frac{\sqrt{93} - 3}{14} = 0{,}4745\ldots$

$\vdots \qquad \vdots \qquad \vdots$

$a = 10,\ b = 1,\ c = \frac{\sqrt{235} - 5}{21} = 0{,}491$

$a = \infty,\ b = 1,\ c = \frac{\sqrt{9} - 1}{4} = 0{,}5.$

2) Nimmt man nnn beliebige Werthe für a, b und c an: so wird sich entscheiden lassen, ob dafür $\gamma = 0$ werden könne oder nicht. Gesetzt z. B. es sei $a = 4$, $b = 3$, $c = 2$, so bringe man zuvörderst diese Werthe auf das Maass der oben angenommenen Einheit zurück. Es sei also für alle drei Vorstellungen das Maass ihrer ursprünglichen Stärke dreimal so gross, so werden die Verhältnisszahlen dreimal so klein; das heisst, man setzt nun $a = \frac{4}{3}$, $b = 1$, und $c = \frac{2}{3}$. Nun lässt sich der Fall mit dem vorstehenden Täfelchen vergleichen; er liegt zwischen $a = 1$ und $a = 2$, also müsste ein entsprechendes c liegen zwischen $c = 0{,}43$ und $c = 0{,}46$. Aber $c = \frac{2}{3} = 0{,}666\ldots$ ist weit grösser; mithin kann in diesem Falle γ niemals $= 0$ werden. Eben das zeigt die Glcichnng [H]; denn für $b = 3$ und $c = 2$ wird $k(b - c)$ nicht völlig $= 2$; also $k(b - c) - b$ wäre negativ; folglich würde die Zeit, in welcher $\gamma = 0$ werden soll, durch einen unmöglichen Logarithmen gegeben; das heisst, es kann in keiner Zeit $\gamma = 0$ werden. Hiebei bemerke man jedoch, dass die Gleichung nur den Begriff dieser Unmöglichkeit kurz an-

deuten soll; die genaue Bestimmung würde sie nicht geben, weil in ihr die Grösse e^{-kt} ausgelassen ist.

Statt dieses Falles wollen wir nun setzen $a=4$, $b=3$, und $c=1$; oder für dreifach grösseres Maass,

$$a=\tfrac{4}{3},\ b=1,\ c=\tfrac{1}{3},$$

welcher Fall eben dort, wo der vorige, zu suchen ist. Nun zeigt sich, dass $c=\frac{1}{3}=0{,}333\ldots$ weit kleiner ist als $c=0{,}4$; also muss γ in endlicher Zeit $=0$ werden, die noch überdies sehr klein ausfällt; denn nach gehöriger Rechnung findet sich zuvörderst $x=\frac{b-2c}{b}=\frac{1}{3}$, und hieraus durch Anwendung des taylor'schen Satzes

$$t=1{,}384\ldots$$

Aber dabei wird einem Jeden die Frage einfallen, was das wohl bedeuten möge: $t=1$? Ob diese Einheit ein Jahr, oder eine Stunde, oder eine Minute oder Secunde bedeute?

Gesetzt nun, es liesse sich darauf gar nichts antworten, so würde man sich inzwischen begnügen, *Verhältnisse* der Zeit zu bestimmen. Die nächste Veranlassung dazu liegt schon in der Gleichung für das Maximum [I]. Im vorliegenden Beispiele findet sich daraus $t=0{,}481\ldots$, welches zeigt, dass die Vorstellung, welche mit c bezeichnet worden, beinahe doppelt soviel Zeit zum Sinken braucht, als zum Steigen. Denn 1,384 ist nahe an dreimal 0,481.

Ferner können wir diesem Beispiele andre, soviel man will, gegenüber stellen; es wird aber an zweien genug sein.

$a=10$, $b=9$, $c=1$ giebt $t=0{,}019\ldots$ fürs Maximum,
und $t=0{,}280\ldots$ für $\gamma=0$

$a=10$, $b=9$, $c=3{,}956$ giebt $t=0{,}150\ldots$ fürs Maximum,
aber $t=9{,}50\ \ldots$ für $\gamma=0$

Im letztern Beispiele zeigt die ungewöhnlich lange Zeit des Sinkens, dass ein nur wenig grösseres c in gar keiner Zeit hätte zum völligen Sinken können gebracht werden. In der That ist das Beispiel darnach gewählt worden, gemäss der Formel [K].

23.

Nicht länger als nöthig, mein theurer Freund, sollen Sie durch Rechnungen aufgehalten werden. Sie selbst haben ohne Zweifel schon hinzugedacht, dass von vier, fünf, oder mehreren Vorstellungen etwas Aehnliches gelten müsse, wie von dreien.

Alle können zugleich steigen; allein die Zeit des Steigens wird sich für die meisten schwächeren so sehr verkürzen, dass nichts Merkliches davon übrig bleibt. Andrerseits wird der Druck, welchen die Vorstellungen gegen einander ausüben, gar sehr vermindert werden, sobald die Hemmungsgrade kleiner sind; denn das Vorstehende bezog sich auf den grössten möglichen Hemmungsgrad. Was aber die Verbindung, Complication oder Verschmelzung der Vorstellungen darin abändern möge, das zu betrachten müssen wir uns noch vorbehalten; während wir längst wissen, dass alle die Bilder von Gegenständen, die man im gemeinen Leben Vorstellungen nennt, ausserordentlich mannigfaltig zusammengesetzt sind. Lassen wir das für jetzt; und sein Sie nun so gefällig, mir zu dem was zunächst liegt, mit Ihrer Aufmerksamkeit zu folgen.

Was wird wohl geschehen, wenn jenes aus physiologischen Gründen zu erklärende Hinderniss, von dem wir so oft schon geredet haben, sich in den eben beschriebenen Process einmischt? Um dies zu finden, bitte ich Sie zuvörderst sich das Steigen solcher Vorstellungen, wie vorhin *a* und *b*, ja auch *c* in den Fällen, wo es nicht merklich sinkt, recht deutlich zu denken. Die Formel [I] zeigt Ihnen, dass wenn *c* fast gleich gross ist wie *b*, alsdann die Zeit des Steigens auch für die schwächste der drei Vorstellungen sich sehr verlängert; so dass der ganze Process für alle drei ziemlich gleichartig ausfällt; wenigstens so lange, bis die Exponentialgrösse e^{-kt} als verschwunden kann betrachtet werden. Aber so einfach wird die Sache nicht bleiben, wenn eine fremde Hemmung dazu kommt.

Sie erinnern sich, dass wir diese fremde, feindliche Kraft als nachgiebig auch von ihrer Seite gegen den Druck des Vorstellens, aber eben hiedurch einer Anspannung zu stärkerem Gegenwirken fähig, uns denken müssen. Anfangs werden ihr ohne Zweifel die schwächsten der steigenden Vorstellungen am meisten nachgeben. Also zuerst verliert *c*; dann *b*, endlich *a* in merklichem Grade. Hiedurch versetzt sich die fremde Kraft in Spannung gegen *a*, von welchem sie am meisten leidet. Aber dadurch gewinnt bald *c* freien Raum; indem nun diejenigen Energien, von welchen es gedrückt war, sich gegen einander gekehrt haben; und sich nicht eher wieder aufrichten können, als bis zwischen ihnen die Hemmungssumme gesunken ist.

Wofern *b* der Stärke nach bedeutend hinter *a* zurücksteht, so hat auch dieses wenig Antheil an dem Zurückdrängen des Hindernisses; und je minder es im Streite wider dasselbe befangen ist, um desto eher kann und wird es bald nach *c* den entstandenen freien Raum benutzen. So treten *c* und *b* wieder hervor; aber das Gleichgewicht ist damit nicht hergestellt, sondern die stärkeren Kräfte müssen aufs Neue ihren Vorrang gelten machen, — meistens aber wird nun schon der Zustand des Nervensystems selbst in eine Schwankung gerathen sein, welche nach Art der Affecten fortwirkt. Ohne uns jedoch hierauf einzulassen, wollen wir nur bemerken, wie das Aufsteigen der Vorstellungen, welches sich einer durch die obigen Gleichungen bestimmten Grenze nähern sollte, statt dessen in einen Wechsel hineingeräth, wobei bald die eine bald die andere Vorstellung sinkt und steigt.

Also: gleichförmig anhaltende Klarheit der stärksten Vorstellungen können wir da nicht erwarten, wo das Steigen derselben mit dem fremden Hindernisse zu kämpfen hat. Und umgekehrt, wo wir statt einer stetigen Besonnenheit einen unruhigen Wechsel, und besonders ein Anschwellen der schwächern und deshalb unhaltbaren und flüchtigen Gedanken häufig wahrnehmen: da werden wir gerade in dieser Succession dessen, was sich bleibend veststellen sollte, das Zeichen eines Hindernisses erkennen, was in der organischen Anlage des Nervensystems seinen Grund hat; — einen Grund, mit welchem vielmehr die physische, als die intellectuale Erziehung zu kämpfen hat, falls überhaupt derselbe sich überwinden lässt.

Wenn nun die physische Erziehung das geleistet hat, was sie konnte, — wenn der Knabe munter spielt, gut verdaut, gehörig wächst, und dennoch die stetige Besonnenheit fehlt: werden wir nun gar nichts weiter zu thun haben? Werden wir uns begnügen, die Sprache der Mütter zu führen, welche über Leichtsinn klagen? Eine alte, sehr allgemeine Klage, die wohl selbst da vernommen wird, wo man eher über Tiefsinn klagen sollte!

Gleich zunächst wird Ihnen auffallen, dass ich hier gar nicht etwa besonders schlechte Köpfe beschrieben habe. Von zugleich steigenden Vorstellungen war die Rede. Wiefern dadurch Jemand charakterisirt werden kann, in sofern ist er wenigstens ein selbstthätiger Kopf; und das bleibt er noch, wenn auch statt ruhigen Gleichgewichtes entgegengesetzter Vorstel-

lungen vielmehr ein Wechsel der entgegengesetzten vorherrscht. Mit solchen Köpfen lässt sich immer noch arbeiten; wenn man gleich das Uebel, woher ihre Beschränkung rührt, nicht heben kann. Es kommt nur darauf an, zu erforschen, was und wieviel sich unter vorhandenen beschränkenden Umständen noch thun lässt; — die erste Bedingung aber hievon ist, dass man das Uebel richtig erkenne und von andern, die etwa äusserlich ähnlich sein mögen, gehörig unterscheide.

Schon früher haben wir von sogenannten guten Köpfen gesprochen, die gleichwohl stark beschränkt sind (19). Vergleichen wir einmal jene dort mit diesen hier! Jene standen den steifen Köpfen nahe, ungeachtet eines Scheins von Gewandtheit. Wir sahen die Steifheit begründet im Mangel der Wölbung, also in der Nacktheit, womit bei der Reproduction älterer Vorstellungen durch Erfahrung und Umgang gerade immer nur *das* hervortritt, woran eben direct erinnert wird; ohne die natürliche Umgebung des Naheliegenden, was dem bessern Kopfe zugleich, wenn auch dunkel, vorzuschweben pflegt. Solche Steifheit nun (bemerkten wir) sei oftmals dergestalt vorhanden, dass sie Pausen mache, und dass in glücklichen Augenblicken Vieles richtig gefasst werden könne, woran jedoch der Zusammenhang fehle, so dass nur ein kraftloses Resultat hervorgehe; daher ein Schein von Gewandtheit, hinter welchem sich die geistige Armuth verberge, die nach vielem Lehren und Lernen endlich als trauriges Resultat hervortreten müsse.

Wo liegt nun der Unterschied zwischen dort und hier? — Zuvörderst, die Vorstellungen, von welchen wir reden, sind dort ganz andre, als hier. Dort nämlich war eine Reproduction vorausgesetzt, während unsre Formeln in der Beilage sich gar nicht auf irgend eine Reproduction durch neues Wahrnehmen, sondern vielmehr auf solche Vorstellungen beziehen, wie sie jeden Morgen beim Erwachen von selbst emporsteigen, ohne dazu irgend eines vorgängigen Hörens und Sehens zu bedürfen. Dort dachten wir an Schwierigkeiten, welche der Lehrer beim Unterrichte findet, wenn er das Alte weckt, um Neues daran zu knüpfen. Hier im Gegentheil versetzen wir uns ins Anschaun der geistigen Selbstthätigkeit, — wir denken, wenn Sie wollen, uns den Menschen als sinnend oder träumend, vielleicht aber auch als handelnd, nach eignen Gedanken; hiebei aber vermissen wir die Besonnenheit, welche sich gleich bleiben

sollte, und finden dagegen einen Wechsel von Einfällen, die, wofern sie handelnd hervortreten, planlose Versuche sein werden. Und was das Hinderniss anlangt, aus welchem beiderlei Uebel entspringt, so ist es dort als abwechselnd eingreifend, hier aber als fortwährend betrachtet worden.

Noch mehr! Im vorigen Falle war es die Wölbung, welche verdorben wurde, also waren es die zunächstliegenden Vorstellungen, deren Gesammterhebung misslang. Hier aber sprechen wir von entgegengesetzten, ja möglichst stark entgegengesetzten Vorstellungen, deren gleichzeitiges Steigen nicht etwa, wie dort, geradezu verhindert, sondern in eine successive Bewegung, in ein Schwanken versetzt wird.

Sollten aber wohl beiderlei Fehler zugleich vorkommen können? Jeder Mensch, der nicht völlig zu den Stumpfsinnigen gehört, hat einen gewissen, wenn auch nur engen, Kreis von Vorstellungen, in denen er selbstthätig ist. Findet sich nun in seinem Nervensystem ein Hinderniss, welches bei Reproductionen die Wölbung verkümmert, so wird auch viel eher dieses nämliche Hinderniss beim eignen Denken und Handeln das ruhige Ueberschauen des Entgegengesetzten, welches zusammengefasst werden sollte, sehr erschweren, wo nicht unmöglich machen. Aber die steifen Köpfe, unschlüssig wie sie manchmal sind, werden doch eine Art von Vortheil vor jenen Gewandten haben. Wer gleichförmig beschränkt ist, der gelangt in seinem engen Kreise allmälig zur Stetigkeit; er versucht nicht leicht mehr, was über seine Kräfte geht; er giebt es auf, zusammenzufassen, was er nicht zusammenhalten kann. Wo aber das Hinderniss oft nachlässt, oft ganz aussetzt, da fühlt sich das Individuum manchmal dem wirklich guten Kopfe ähnlich; es beschliesst und unternimmt, was nur ein solcher würde ausführen können, woraus denn Verwickelungen der unangenehmsten Art entstehen.

24.

Auf den Leichtsinn kamen wir vorhin; auf denjenigen Fehler, welcher vor andern häufig der Jugend pflegt vorgeworfen zu werden. Wie erkennt man den Leichtsinn? In die Bewegung der Vorstellungen pflegen die gewöhnlichen Erzieher nicht eben tief hineinzuschauen; aber aus Reden oder überhaupt

aus Handlungen (wozu ja die Reden auch gehören) schliessen sie auf Leichtsinn.

Uns brachte umgekehrt die Betrachtung schwankender Vorstellungen auf den Gedanken an das nicht bloss innere geistige, sondern auch äussere körperliche Handeln. Und dadurch wird sich die vorige Betrachtung in der That sehr erweitern. Die Jugend kennt noch wenig Zurückhaltung; das jüngere Kind besonders spricht was ihm einfällt, und greift nach Allem was es erreichen kann. Wo nun Gelegenheit ist, den innern Wechsel der Vorstellungen äusserlich handelnd zu verkörpern, da zieht sich im allgemeinen der geistige Process in die Länge; so dass man ihn wie durch ein Vergrösserungsglas erblicken kann. Denn die Aussendinge setzen mehr oder weniger Widerstand in den Weg; und während das Anschauen die vorhandene Vorstellung verstärkt, verzögert sich im Handeln der Fortschritt, welchen der psychische Mechanismus zu machen im Begriff stand.

Daher lässt sich die Jugend im Handeln hierhin und dorthin ziehen; und dies um desto mehr, je weniger von ruhiger Besonnenheit vorhanden ist; und je gewisser vollends in der Gesellschaft vieler Kinder die Unruhe des einen sich den andern mittheilt.

Sind denn aber alle Kinder unbesonnen? Gerade im Gegentheil, man findet deren, wiewohl selten, die frühzeitig schon in dem engen Kreise ihres Wissens und Könnens sehr auffallend planmässig handeln. Diese waren also im Stande, das Mannigfaltige zusammenzuhalten, ohne dass die Gegensätze der einzelnen Vorstellungen einen unruhigen Wechsel der Gedanken zur Folge gehabt hätten.

Das ist die Probe davon, dass nicht in dem reinen psychischen Mechanismus die Phänomene des Leichtsinns begründet sind. Sonst würden ohne Zweifel die Vorstellungen, welche einer gewissen Sphäre des Handelns entsprechen, in allen Köpfen das gleiche Spiel treiben; und so möchte man fragen, wer denn am Ende planmässig handeln solle? — Doch von den Vorzügen des reiferen Alters ist hier noch nicht die Rede. Aber wie nur wenige Menschen schön, und vielleicht nur wenige vollkommen gesund geboren werden, so wird auch nur wenigen gegönnt, einen ganz freien psychischen Mechanismus in sich walten zu lassen. Wenn vollends diese Freiheit des Mechanismus

von natürlicher Hemmung verwechselt wird mit erworbener Freiheit des sittlichen Wollens: — was wird dann aus der Pädagogik?

Vielleicht werden Sie mir antworten: in diesem Puncte sei der Irrthum unschädlich. Denn am Ende müsse doch die Freiheit der sittlichen Entschliessung aufgehoben werden gegen das Handeln aus Leichtsinn; wenn also der Erzieher den Leichtsinn gleich einer Unsittlichkeit tadele, so sei daran nicht viel verloren; es komme nur darauf an, die moralische Achtsamkeit und Selbstbeherrschung zu stärken. — Ohne hier im allgemeinen zu widersprechen, (denn es ist etwas Wahres daran,) frage ich zweierlei. Erstlich: wird der Erzieher mit solchem Tadel durchdringen, und muss er nicht oftmals fürchten, durch vergeblich angewandte Heilmittel das Uebel schlimmer zu machen? Zweitens: sind Sie überzeugt, alle Selbstbeherrschung, mithin auch die, welche nach häufigem Tadel des Leichtsinns vielleicht gewonnen wird, sei eben deshalb auch moralisch? — Letzteres werden *Sie* gewiss nicht behaupten.

Doch genug für jetzt, wenn Sie meinen neulich mitgetheilten mathematischen Formeln einräumen, der Leichtsinn bestehe in einer Abweichung von dem durch jene dargestellten regelmässigen Process. Indessen will ich Ihnen nicht anmuthen, zuviel einzuräumen. Wenn wir uns zu dem allgemeinen Namen Leichtsinn ein Bild entwerfen, so tragen wir unstreitig noch eine Menge anderer Züge hinein; genug also, wenn jene Abweichung als Grundlage des Bildes mag anzusehen sein.

Gern möchte ich ein passendes Gegenstück des Leichtsinns auffinden. Versuchen Sie, ob Ihnen folgendes zusagt: die ächte ästhetische Auffassung eines grösseren Kunstwerkes. Sie wissen, wie die Meisten ein Stück in Stücke zerfallen lassen; Sie bemerken leicht, dass kein Dämon dabei im Spiele ist, der etwa ein neckendes Wunder thäte; sondern dass im Kunstwerke mancherlei Entgegengesetztes liegt, welches die ächte ästhetische Auffassung zusammenhält; jedoch nur unter der Bedingung, dass sie ungestört bleibe. Von Kindern, mit denen wir die Odyssee lesen, werden wir nicht verlangen, dass sie dem Versinken ins Einzelne sich entziehen sollen; vielmehr verlangen wir Theilnahme für die einzelnen dargestellten Personen und Begebenheiten. Eben so wundern wir uns ja nicht, wenn in der schönsten Landschaft der Knabe nur eine Menge von Thürmen, Hügeln, Bäumen, Gewässern wahrnimmt. Freilich

wird ein solcher Knabe schwerlich Künstler werden. Auch wird ihn unsre Pädagogik dazu nicht machen können, noch machen wollen; denn eines organischen Hindernisses kann sie nicht mächtig werden.

Fragen Sie mich, weshalb ich statt der ästhetischen nicht vielmehr die ächte speculative Auffassung genannt habe, so erwiedere ich: weil die speculative eine nothwendige Bewegung des Vorstellens in sich schliesst, wobei das Vorgestellte sich ändert; und das liegt weit ab vom Vorigen.

Eher könnte ich die ächte empirische Auffassung, etwa des tüchtigen Geographen und Historikers anführen. Aber darin liegt Raum und Zeit, mithin Reihenbildung, und Bewegung des Vorstellens durch Reihen. Das war noch nicht unser Gegenstand, — jedoch er soll es nun werden.

25.

Dass ich Ihren Glückwunsch zu der endlich begonnenen Untersuchung über die zugleich Steigenden so ernsthaft nahm, und ihn sogar noch jetzt im Gedächtniss habe: — ob Sie wohl ein wenig lachen werden, wenn Sie das lesen? Wer weiss! Ihre Freundschaft möchte mich dagegen schwerlich schützen. Eher wohl schützt mich Ihre Sachkenntniss, Ihre Einsicht in den Ernst des Gegenstandes.

In der reinen Mathematik ist ein Lehrsatz fertig, wenn er bewiesen ist; in der angewandten, wohin die Psychologie gehört, muss man erst Proben haben, wie weit die Anwendung reicht und wohin sie führt; nirgends aber vielleicht mag es so nöthig sein, die ganze Sphäre der möglichen Fälle, welche eine Formel unter sich befasst, zu durchsuchen, als gerade in der Psychologie. Und wie sehr nns dazu die Pädagogik auffordert, das, mein Freund, wissen Sie so gut als ich. Diese kurze Erinnerung, und die daran geknüpfte Bitte um Ihre Aufmerksamkeit, zugleich aber um Ihre Nachsicht mit der bis jetzt noch unvermeidlichen Unvollkommenheit dessen was nun folgen soll, mag immerhin die Stelle einer Anrufung der neun Musen vertreten.

Käme es zuvörderst darauf an, die Wichtigkeit des Gegenstandes mit Einem Worte zu bezeichnen: so würde ich um das Wort nicht verlegen sein; es heisst: *Gestaltung*. Dies Wort passt auf ästhetische, mathematische, logische, wie auf empirische und rein sinnliche Gestalten. Und wenn wir auch nicht von

unsern Zöglingen im allgemeinen fordern dürfen, dass sie etwas Neues gestalten sollen, so müssen sie doch selbstthätig dasjenige nachbilden, was wir schon gestaltet ihnen darbieten. Wir aber sollten billig den Process des wichtigen geistigen Handelns, das wir Gestaltung nennen, vollständig psychologisch begreifen, bevor wir denselben in den Köpfen, die wir zu bilden haben, auch nur einzuleiten unternehmen.

Das einfachste Element jeder Gestaltung ist eine Reihe; denn während in einer Gestalt auf sehr mannigfaltige Weise Eins *zwischen* Anderem liegt, zeigt sich das *Zwischen* ganz einfach da, wo in einer Reihe etwas den Platz, den es einnimmt, sich bestimmen lässt durch ein vorhergehendes Glied und durch ein folgendes. Die Begriffe *Rechts, Links, Oben, Unten*, sind hievon nur nähere Bestimmungen. Hierüber müsste ich Sie auf meine Psychologie verweisen, wenn Sie das nicht längst wüssten; auch können wir uns hier auf die entgegenstehenden alten Vorurtheile nicht einlassen; wir haben nicht hinter uns, sondern vorwärts zu schauen. Ob uns Andre nachkommen können, oder nicht, das ist ihre Sache, und geht uns nichts an.

Zu einer vorläufigen logischen Sonderung der Fragepunkte dient Folgendes.

1) Die Reihen unterscheiden sich schon ihrer Länge nach. Wenn die Vorstelluug *a* verschmolzen ist mit *b*, und minder mit *c*, noch minder mit *d*, u. s. w., so sei *p* das letzte Glied, womit *a*, bevor es aus dem Bewusstsein verdrängt wurde, möglicherweise noch verschmelzen konnte. Diese Länge von *a* bis *p* wollen wir die *Normallänge* nennen. Alsdann zeigt sich, dass eine Reihe, welche von *a* bis *r* oder *s* reicht, nicht mehr durch *a* zusammengehalten wird, sondern durch die Verschmelzung des *b*, oder *c*, oder *d*, u. s. w. mit den folgenden Gliedern. Soll nun eine Reihe, welche über die Normallänge hinausgeht, im Bewusstsein reproducirt werden, so kann die Kraft dieser Reproduction nicht in *a* allein gesucht werden, und da wir nicht die Thorheit begehen werden, diese reproducirende Kraft im Gedächtniss oder einem andern Seelenvermögen zu suchen, so müssen wir sie in *b*, oder *c*, oder *d*, u. s. w. voraussetzen. Das ist nun zwar möglich, aber es verwickelt die Untersuchung. Wir betrachten zunächst die Reproduction der Reihe nur in sofern als sie von dem ersten Gliede ausgeht; folglich beschränken wir uns auf die Normallänge; und damit der Unterschied

des ersten reproducirenden Gliedes von den folgenden reproducirten uns nicht entschlüpfe, wollen wir das erste mit *P*, alle folgenden aber mit *Π*, *Π′*, *Π″*, *Π‴*, u. s. w. andeuten; welche Bezeichnung Ihnen aus der Psychologie geläufig sein wird.

2) Der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern ist stärker oder schwächer. Wenn *a* im Bewusstsein schnell sank, während nach einander *b*, *c*, *d*, u. s. w. gegeben wurden, so mussten die Reste von *a*, welche mit den nachfolgenden Gliedern verschmolzen, sämmtlich kleiner ausfallen, als wenn *a* langsam sinkt. Die Reihe musste demnach schlechter gerathen; und kein Seelenvermögen kann den Fehler ersetzen. Wohl aber wird dem Erzieher das alte Sprichwort: *repetitio est mater studiorum;* einfallen; denn bei der Wiederholung wächst der Grad der Verbindung unter den Reihengliedern. Mit Rücksicht auf eine Zeichnung, die Sie im §. 100 meiner Psychologie finden, will ich die schlechter verbundenen Reihen *steil*, die besser verbundenen *flach* nennen; und die Flachheit wird hier ein Lob bezeichnen.

3) Die Reihen können gleichartig sein oder ungleichartig; und zwar sowohl in Ansehung ihres Verbindungsgrades als auch der Stärke ihrer einzelnen Glieder. Bei den ungleichartigen können entweder am Anfange, oder am Ende, oder irgendwo in der Mitte die stärkeren Glieder ihren Platz haben. Wollen Sie hiebei schon auf den Rhythmus sehen, in welchem eine Reihe (etwa poetisch oder auch musikalisch) gegeben wurde: so haben die stärkeren Glieder ihren Vorzug entweder durch Energie oder durch Dauer erlangt.

4) Oftmals gelten viele Reihen für eine. Was zehnmal wiederholt wurde, das muss, wenn es eine Reihe in sich schliesst, diese Reihe zehnfach ins Bewustsein bringen, wobei die vorigen Verschiedenheiten stattfinden können. Wenn z. B. Ihr Zögling ein langes und schweres Wort sich einprägen soll, so werden Sie, da er es das erstemal nicht recht behält, es langsamer sprechend wiederholen. Nun ist aber das Wort eine Reihe von Vocalen nnd Consonanten. In Folge Ihres Sprechens bildet sich diese Reihe im Kopfe des Lehrlings anders und anders. Die daraus entspringende Reproduction, wenn er das Wort nun endlich gelernt hat, erscheint Ihnen als einfach, während sie wirklich der Complexus aller derjenigen Reproductionen ist, welche eben so vielen Auffassungen der nämlichen Reihe entsprechen.

5) Die Reproduction kann unter verschiedenen Umständen geschehen. Es begegnet uns oft, dass ein Knabe heute scheint vergessen zu haben, was er morgen, ohne es von neuem gelernt zu haben, dennoch wieder weiss. Und die Naturen unterscheiden sich gar sehr in Ansehung der Reproduction, so dass Mancher, der eine grössere Intensität seiner Vorstellungen innerlich besitzt, dennoch äusserlich schwächer scheint, als ein Anderer, dem die Reproduction leichter gelingt. Dahin gehören die Klagen, dass, wer leicht lerne, nicht lange behalte.

6) Um uns jetzt den zusammengesetzten Reihen zu nähern, wollen wir zunächst uns erinnern an Reihen, die in sich zurücklaufen, indem entweder ihr Anfangsglied sich wiederholt, oder eins der folgenden. Das kommt vor bei Allem, was als *rund* in irgend einem Sinne, oder als periodisch soll aufgefasst werden.

7) Bei ungleichartigen Reihen bilden oftmals einige hervorragende Glieder wiederum unter sich, und herausgehoben, eine Reihe. So bei Classificationen, wo die Gattungsbegriffe unter sich coordinirt sind. Die grosse Erleichterung, welche dem Behalten durchs Classificiren zu Theil wird, beruhet hierauf.

8) Bei zusammengesetzten Reihen hat oftmals ein Glied, oder es haben mehrere Glieder eine *Seitenreihe*, d. i. eine solche, deren Verlauf den Fortschritt in der Hauptreihe nicht fördert. So in Gleichungen, wo die Coefficienten selbst Reihen bilden. Denken sie etwa an den Hauptsatz von den algebraischen Gleichungen, und an die Zusammensetzung der Coefficienten aus den Wurzeln. Wollen Sie die Reihe verfolgen, welche zur Bildung eines Coefficienten gehört, so steht Ihr Denken so lange still bei derjenigen Potenz der unbekannten Grösse, wozu der Coefficient gehört. Dabei geschieht dem psychischen Mechanismus eine Gewalt, die unangenehm empfunden wird, und viel zu dem beiträgt, was in den Wissenschaften *schwer* und *trocken* zu heissen pflegt.

9) Es kann aber auch einerlei Glied mehrere Seitenreihen haben, die strahlenförmig von ihm ausgehn. So in der Geschichte eines grossen Staats der Moment seines Zerfallens in viele kleinere; oder die Wirksamkeit eines grossen Mannes nach verschiedenen Richtungen.

10) Die Seitenreihen können unter einander communiciren. So die Radien eines Kreises durch die Sehnen.

11) Bei Complexionen von Vorstellungen (dergleichen alle

unsre Begriffe von Sinnengegenständen sind,) kann jedes Element der Complexion (jedes sinnliche Merkmal) Anfangspunct einer Reihe (z. B. von Veränderungen) sein.

12) Es können Reihen, die einfach anfingen, weiterhin gleichsam einmünden in eine Complexion. Ein brennender Schwefelfaden, der am Ende eine Mine entzündet, kann hier als Symbol dienen.

Endlich giebt es Reihen, deren eine die Umkehrung der andern ist; wie bei allem, was als räumlich aufgefasst wird. Doch die bisherige Sonderung mag einstweilen genügen, um die grosse Mannigfaltigkeit dessen anzudenten, worauf die Reihenbildung Einfluss hat; so dass der Lehrer, der sie nicht kennt und nicht einmal darnach fragt, nirgends recht weiss was er thut, indem er dem Zöglinge solche Reihenbildung nnd deren Reproduction zumuthet.

26.

Sie erwarten hoffentlich nicht, dass ich die im vorigen Briefe gesonderten Puncte nun einzeln abhandeln werde. Das sei ferne! Ihrem Nachdenken habe ich ein Feld bezeichnen wollen, worin es für Sie gewiss viele schon längst wohlbekannte Stellen giebt, die Sie jedoch vielleicht noch nicht in solchem Ueberblick zusammengefasst hatten. Allein das blosse Sondern und Zusammenfassen hilft nicht hinweg über die gewöhnliche Empirie; also auch nicht über die gewöhnlichen Bekenntnisse, man wisse eben nicht, wie es zugehe, dass ein Schüler das Eine leicht, das Andre schwer fasst, dass der eine hier, der andre dort stockt; und es sei eben so wenig klar, was eigentlich für den Lehrer und Erzieher dabei zu thun sei. Ohne Ihnen nun grosse Aufklärungen zu verheissen, kann ich Ihnen wohl eine Uebung unseres Nachdenkens über dergleichen Fragen anbieten, — wenn Sie nämlich noch einige mathematische Geduld haben. Denn ohne solche wird zuverlässig Niemand den Eingang in dies Gebiet der Untersuchung finden.

Im §. 86 meiner Psychologie erblicken Sie die Buchstaben P und Π in dem oben erwähnten Sinne gebraucht; nämlich so, dass P allemal die reproducirende Vorstellung, Π aber die reproducirte bedeutet. Gesetzt, Sie fragten einen Knaben, wie heissen die römischen Könige? und er antwortet nun vom Romulus bis zum Tarquinius hin, so ist der Gedanke der römi-

schen Könige im Kopfe des Knaben unser P; hingegen Romulus, Numa, Tullus u. s. w. sind unsere Π, Π', Π'', u. s. w.

Am angeführten Orte der Psychologie erblicken Sie auch den Buchstaben ω, welches einen Theil von Π bedeutet; desgleichen ω', einen Theil von Π'; ω'', einen Theil von Π'', u. s. f. Nämlich von Π soll in der Zeit t der Theil ω, von Π' in der Zeit t' der Theil ω', von Π'' in der Zeit t'' der Theil ω'' ins Bewusstsein getreten sein.

Warum sind denn nicht alle diese Theile gleich? Was bestimmt die Vorstellung P, dass sie nicht Romulus, Numa, Tullus u. s. w. alle auf einmal gleich weit ins Bewusstsein vorrücken lässt? Wirklich antwortet Ihnen der Knabe, der schlecht lernte, alles durcheinander; er spricht etwa: Romulus, Ancus, Tullus, Tarquinius, Numa u. s. w. Wenn er nun so spricht, woran liegt das? und was soll in seinem Kopfe sich ändern?

Sie wissen es! Der Fehler muss in der Verschmelzung der Vorstellung P mit den verschiedenen Π liegen. Hatte Ihnen der Knabe damals, da Sie von römischen Königen *kurz* erzählten (bei ausführlichem, darstellenden Unterrichte in der Geschichte, wie er sich für jüngere Knaben eigentlich gebührt, wird jener Fehler nicht leicht sich erzeugen,) abwechselnd bald gut bald schlecht zugehört: so war die Vorstellung eines römischen Königs in seinem Bewusstsein bald auf-, bald abgestiegen unter mancherlei Zerstreuungen und Hemmungen. So konnte es geschehen, dass nicht bloss die kurz genannten Namen *unter einander* sehr wenig verschmolzen, sondern dass auch ein grösserer Theil von P mit Π''' als mit Π'', und mit diesem mehr als mit Π' verschmolz; und dann kam die Reproduction in verkehrter Ordnung ganz natürlich zum Vorschein.

Denn es sind ja die Reste r, r', r'', u. s. w., auf welche Alles ankommt! Diese *Theile der Vorstellung* P mussten in solcher Ordnung einander folgen, wie es bei völliger Aufmerksamkeit geschehen wird, wenn Jemand hört: römische Könige sind Romulus, Numa, Tullus,... Tarquinius Superbus. Alsdann nämlich sinkt die Vorstellung des römischen Königs allmälig, während die Namen genannt werden. Freilich darf sie nicht so tief sinken, dass am Ende, wo Tarquinius Superbus genannt wird, der Begriff eines römischen Königs ganz verschwunden wäre, wie es so oft denen geht, die am Ende einer zu langen Reihe nicht mehr wissen, wovon die Rede ist. Darum sprach ich

vorhin von einer Normallänge; die in Fällen, wie das vorliegende Beispiel darstellt, schon viel zu lang sein würde. Aber nothwendig muss eine Abstufung eintreten, vermöge deren, wenn von römischen Königen gesprochen wird, dem Knaben früher Romulus einfällt als Numa, und wiederum die Vorstellung des Numa eher *zum Worte gelangt* als die des Tullus u. s. f. Und welches ist diese Abstufung? — Von der Vorstellung P sind die Reste

r mit Π
r' mit Π'
r'' mit Π'' u. s. w.

damals verschmolzen, als die Reihe sich bildete. Aber in der Psychologie steht die Formel

$$\omega = \varrho\,(1 - e^{-\frac{rt}{\Pi}});$$

daher ich nicht vergessen darf, dass nicht nothwendig die *ganzen* Π, Π', Π'' u. s. w. brauchen verschmolzen zu sein, sondern dass von Π ein Rest ϱ, von Π' ein Rest ϱ', von Π'' ein Rest ϱ'' mit den entsprechenden Resten r der Vorstellung P kann verschmolzen sein.

Jedoch dies Alles sollte ich hier als bekannt voraussetzen; desgleichen auch die Bedeutung der Formel, welche anzeigt, dass ω sich der Grenze ϱ nähert, und zwar schnell, jedoch ohne sie völlig zu erreichen; oder mit andern Worten, dass die Vorstellung P allemal die geschlossene Verbindung mit irgend welchem Π so weit, aber nicht weiter, strebt wieder herzustellen, als wie weit die Verbindung zu Stande gekommen war.

Jetzt aber wollen wir nicht gleich die schwierigern Rechnnngen berühren, welche in der Psychologie am angeführten Orte folgen; sondern wir wollen ein leichtes Gegenstück zu jener Formel aufsuchen, dessen Voraussetzung hier ganz in der Nähe liegt. Denn sprachen wir nicht früher schon von *steifen Köpfen?* In solchen findet natürlich die Reproduction ein Hinderniss, welches in der Regel mehr oder weniger nachgiebig ist. Setzen Sie aber den äussersten Fall: es sei gar nicht zum Weichen zu bringen. Das dürfen Sie sich freilich nicht so denken, als ob darin eine absolute Negation des Vorstellens läge, sonst wäre ja der Mensch, von dem wir reden, ganz im Schlafe! Nur so viel soll das Hinderniss wirken, dass eine Vorstellung, welche eben jetzt zu anderen ins Bewusstsein tritt, die ganze Hemmungs-

summe, die sie herbeiführt, allein tragen müsse. Was daraus folgen wird, sage ich Ihnen der Hauptsache nach voraus: die Grenze ϱ, welcher sich ω sonst annähert, wird erniedrigt; die Annäherung an dieselbe aber beschleunigt. Da ich wünsche, dass Sie dies Resultat erst genauer kennen und durchdenken mögen, bevor ich fortfahre, so breche ich hier ab; schalte aber einen kurzen mathematischen Aufsatz ein, dem Sie eine beliebige Aufmerksamkeit gönnen mögen.

Beilage.

Im §. 88 der Psychologie wird untersucht, was die Folge davon sein müsse, dass im Bewusstsein jederzeit irgend etwas den reproducirten Vorstellungen Entgegengesetztes anzutreffen sein werde? Es entsteht nämlich, in wiefern der Hemmungsgrad dieses Entgegengesetzten durch α ausgedrückt worden, aus dem durch Reproduction hervorgetretenen ω die Hemmungssumme $\alpha\omega$. Sie soll sich in jedem Zeittheilchen dt vertheilen zwischen dem Entgegengesetzten, was eben vorhanden, und zwischen der hervorgehobenen Vorstellung Π sammt ihrer Verschmelzungshülfe $\frac{r\varrho}{\Pi}$. Am angeführten Orte sind die Buchstaben m und n gewählt, um das Verhältniss dieser Vertheilung auszudrücken; so zwar, dass m den Theil $m\alpha\omega dt$ der Hemmungssumme bezeichne, der nach Ablauf der Zeit t eben jetzt von der reproducirten Vorstellung Π gehemmt wird; $n\alpha\omega dt$ dagegen das, was jenes Entgegengesetzte verlieren soll.

Wenn nun eine gewisse Steifheit vorhanden ist, die nicht leicht irgend eine Veränderung in dem vorhandenen Zustande der Vorstellungen gestattet, so wird, je grösser diese Steifheit, um desto kleiner n; folglich um desto grösser m; denn $m+n=1$; das heisst, die Hemmungssumme $\alpha\omega$ sinkt nothwendig in diesem Augenblick um $\alpha\omega dt$, ihre Vertheilung sei nun welche sie wolle. Setzt man durch eine Fiction ein Maximum der Steifheit, so wird $n=0$; das heisst, von dem Entgegengesetzten lässt sich gar nichts hemmen. Also wird $m=1$; das heisst, die Hemmungssumme $\alpha\omega$, welche aus der Reproduction des ω entsteht, muss gänzlich dem ω selbst zur Last fallen.

Man fragt, wie unter solchen Umständen das Steigen des ω bestimmt werden möge? Und die Antwort ergiebt sich von

selbst, dass man $\alpha\omega dt$ von $d\omega$ abzuziehen habe. Also am angeführten Orte der Psychologie kommt:

$$\frac{r}{\Pi}(\varrho-\omega)\,dt-\alpha\omega\,dt-d\omega,$$

und daraus $\omega=\frac{r\varrho}{r+\alpha\Pi}\left(1-e^{-\frac{r\alpha\Pi}{\Pi}\cdot t}\right)$.

Es nähert sich also jetzt ω nicht mehr der Grenze ϱ, sondern der Bruch $\frac{r}{r+\alpha\Pi}$ zeigt an, um wieviel dieselbe ist erniedrigt worden.

Man differentiire diesen Bruch nach r, so kommt $dr\cdot\frac{\alpha\Pi}{(r+\alpha\Pi)^2}$, daher, wenn r gross ist, ein kleiner Unterschied in demselben nur wenig an der Grenze verändert, bis zu welcher sich ω erheben könnte; allein je kleiner r schon ist, um desto näher dem Verhältnisse, worin r abnimmt, wird auch die Grenze erniedrigt.

Wiewohl nun die jetzige Annahme das Gegenstück ist zu der andern, als ob den reproducirten gar Nichts im Bewusstsein entgegenstünde: so haben doch beide Annahmen das gemein, dass ω einer Grenze sich nähern soll, die es nie ganz erreicht, obgleich es fortwährend im Steigen begriffen ist. Allein der Deutlichkeit wegen mag eine Angabe bestimmter Zahlen hinzukommen, damit der Unterschied klärer werde.

Giebt es gar kein Hinderniss, so ist die Formel bekanntlich

$$\omega=\varrho\left(1-e^{-\frac{rt}{\Pi}}\right).$$

Es sei $\Pi=5$, $\varrho=4{,}1$, und r durchlaufe die Werthe der ganzen Zahlen von **10** bis **1**, so würde in allen Fällen $\omega=4{,}1$; wenn ihm unendliche Zeit gestattet wäre. Da nun hierin kein Unterschied ist, so wollen wir, um doch einen solchen zu zeigen, die Frage so stellen: wieviel Zeit braucht ω, um $=4$ zu werden? Die Formel giebt:

für $r=10$,	$t=1{,}856$
$r=9$,	$t=2{,}063$
$r=8$,	$t=2{,}321$
$r=7$,	$t=2{,}652$
$r=6$,	$t=3{,}094$
$r=5$,	$t=3{,}713$
$r=4$,	$t=4{,}642$
$r=3$,	$t=6{,}189$
$r=2$,	$t=9{,}284$
$r=1$,	$t=18{,}568$

Während nun hier die äusserste Grenze $= 4{,}1$ immer die nämliche bleibt, wie schnell oder wie langsam auch Anfangs die Annäherung zu ihr geschähe, ändert sich im andern angenommenen Falle die Grenze

$$\omega = \frac{r\varrho}{r + \alpha H}$$

folgendergestalt für $H = 5$; $\varrho = 4{,}1$; $\alpha = 1$

für $r = 10$ ist die Grenze	2,733
$r = 9$	2,635
$r = 8$	2,523
$r = 7$	2,391
$r = 6$	2,236
$r = 5$	2,05
$r = 4$	1,822
$r = 3$	1,537
$r = 2$	1,171
$r = 1$	0,683

Sollte aber nach dieser Formel $\omega = \varrho$ werden, so müsste man r unendlich gross nehmen.

Beide Annahmen sind nun selbst nur Grenzbegriffe, zwischen denen dasjenige liegt, was wirklich vorkommt, aber schwerer durch Rechnung darzustellen ist. Setzt man statt der vorerwähnten Steifheit nur die geringste Beweglichkeit: so wird ω in endlicher Zeit etwas höher steigen, dann aber wieder sinken; wie in der Psychologie am angeführten Orte gezeigt ist, ohne dass dort die Reihenbildung ganz ins Licht gesetzt wäre. Man stösst nämlich beim Gebrauch der dortigen Formeln auf eine Schwierigkeit, die sich nach vorstehender Rechnung für die Grenze von ω schon hätte vermuthen lassen. Die Maxima, bis zu welchen diese Grösse sich hebt, fallen bei abnehmendem r so niedrig aus, dass man aus der in der Psychologie gegebenen Entwickelung eher auf ein *Hinzukommen* einer Vorstellung zu einer andern, als auf *Zurücktreten* der früheren Glieder, um den folgenden Platz zu machen, schliessen würde.

Mit der vorhergehenden Zahlenreihe lassen sich nachstehende Rechnungen vergleichen.

Man setze $H = 5$; $\varrho = 4{,}1$; $\alpha = 1$, und, um eine sehr geringe Beweglichkeit der ältern Vorstellungen anzudeuten, $n = 0{,}01$; folglich $m = 0{,}99$. Man lasse ferner den wirksamen Rest der reproducirenden Vorstellung, welcher mit r bezeichnet worden,

dergestalt sich verändern, dass sein Werth = 10 abnehme bis 9, oder sein Werth = 6 abnehme bis 5, oder sein Werth 2 bis 1. Um dies darzustellen, sind sechs Formeln nöthig, die man aus der Hauptformel [A] im §. 88 der Psychologie abzuleiten hat. Es sind folgende:

1) wenn $r = 10$, $\omega = 2{,}7487\,(e^{-0{,}00335\,t} - e^{-2{,}9866\,t})$;
2) wenn $r = 9$, $\omega = 2{,}652\,(e^{-0{,}0036\,t} - e^{-2{,}7864\,t})$;
3) wenn $r = 6$, $\omega = 2{,}2546\,(e^{-0{,}0045\,t} - e^{-2{,}185\,t})$;
4) wenn $r = 5$, $\omega = 2{,}0707\,(e^{-0{,}005\,t} - e^{-1{,}985\,t})$;
5) wenn $r = 2$, $\omega = 1{,}1921\,(e^{-0{,}00717\,t} - e^{-1{,}3828\,t})$;
6) wenn $r = 1$, $\omega = 0{,}69895\,(e^{-0{,}00838\,t} - e^{-1{,}1816\,t})$.

Um das Feld der Vergleichung noch zu erweitern, setzen wir gerade umgekehrt eine grosse Nachgiebigkeit dessen, was der Reproduction entgegenwirkt, voraus; indem wir $n = 0{,}9$; $m = 0{,}1$ nehmen, in nachstehenden Formeln, wo die übrigen Werthe den vorigen gleich sind:

7) wenn $r = 10$, $\omega = 4{,}0748\,(e^{-0{,}0438\,t}) - e^{-2{,}0562\,t})$;
8) wenn $r = 9$, $\omega = 4{,}103\,(e^{-0{,}0486\,t}) - e^{-1{,}851\,t})$;
9) wenn $r = 6$, $\omega = 4{,}2662\,(e^{-0{,}073\,t}) - e^{-1{,}226\,t})$;
10) wenn $r = 5$, $\omega = 4{,}4471\,(e^{-0{,}089\,t}) - e^{-1{,}0109\,t})$;
11) wenn $r = 2$, $\omega = 9{,}8897 \,.\, sin \,.\, 0{,}16583\, t \,.\, e^{-025\,t})$;
12) wenn $r = 1$, $\omega = 3{,}1562 \,.\, sin \,.\, 0{,}25981\, t \,.\, e^{-0{,}15\,t})$.

Letzte beide Formeln aus der Hauptformel [B] am angeführten Orte.

Aus diesen Formeln ergeben sich nun vorzüglich die Zeiten, wann jede der reproducirten Vorstellungen im Bewusstsein ihr Maximum erreicht; desgleichen diese Maxima selbst; nach folgender Tafel:

	Für $n = 0{,}01$; $m = 0{,}99$		Für $n = 0{,}9$; $m = 0{,}1$	
	Zeit des Maximum	Maximum	Zeit des Maximum	Maximum
1 = 10	2,2768	2,7247	1,9126	3,6719
1 = 9	2,3902	2,6259	2,0191	3,623
1 = 6	2,831	2,2216	2,442	3,3571
1 = 5	3,0222	2,0345	2,6357	3,2165
1 = 2	3,825	1,1542	3,5311	2,267
1 = 1	4,218	0,67007	4,0307	1,493

Jetzt lässt sich die Frage leicht beantworten, ob nach dem hier zum Grunde liegenden Gesetze der Reproduction eine Reihe ablaufen könne? Dann müsste von zwei nahe gleichen Resten der zweite nicht bloss *später* das Maximum der Reproduction bewirken als der erste, (und so verhält es sich nach allen diesen Rechnungen wirklich;) sondern das zweite Maximum müsste auch *höher* liegen als der *gleichzeitige* Stand der vorhergehenden Vorstellung im Bewusstsein; welche zwar sinkt, aber nicht bloss überhaupt sinken, sondern tief genug herabsinken sollte, um der folgenden alsdann, wann sie am höchsten steht, Platz zu machen.

Um zu untersuchen, ob dies geschehe, setze man die Zeit für das folgende Maximum in die nächstvorhergehende Gleichung, um dort den zu dieser Zeit gehörigen Werth von ω zu finden. Also

1) $t = 2{,}39$ in die Gleichung 1. Es ergiebt sich $\omega = 2{,}7246 > 2{,}6259$.
2) $t = 3{,}0222$ in die Gleichung 3. Giebt $\omega = 2{,}2206 > 2{,}0345$.
3) $t = 4{,}218$ in die Gleichung 5. Giebt $\omega = 1{,}1534 > 0{,}67007$.
4) $t = 2{,}0191$ in die Gleichung 7. Giebt $\omega = 3{,}6628 > 3{,}623$.
5) $t = 2{,}6357$ in die Gleichung 9. Giebt $\omega = 3{,}3507 > 3{,}2165$.
6) $t = 4{,}0307$ in die Gleichung 11. Giebt $\omega = 2{,}238 > 1{,}493$.

Das heisst: es findet sich in allen diesen Fällen, die ein beträchtliches Gebiet der *möglichen* Fälle zwischen sich einschliessen, dass die vorhergehende Vorstellnng zu der Zeit, wo die nachfolgende ihren höchsten Stand erreicht, noch immer dieselbe überragt; und ihr nicht also weicht, wie in einer Reihe das vorhergehende Glied dem folgenden weichen muss. Vielmehr zeigt sich, dass jede Vorstellung kurz nachdem sie ihr Maximum erreicht hatte, nur sehr langsam sinkt; wie sich auch erkennen lässt, wenn man die Gleichungen differentiirt.

Für den Umfang der Geltung dieser Rechnungen ist noch zu bemerken, dass, wofern das Verhältniss zwischen r und Π das nämliche, auch a, m und n gleich bleiben, alsdann ω in gleichem Verhältnisse mit ϱ wächst und abnimmt.

Hieran knüpft sich ein Umstand, der nicht unbeachtet bleiben darf; dessen Darlegung aber einen Rückblick auf die Verhältnisszahlen m und n fordert.

Wir haben dieselben hier, wo nur ein Rechnungsgebiet sollte abgesteckt werden, willkürlich angenommen. In der Wirklichkeit aber ergiebt sich das damit ausgedrückte Verhältniss aus den übrigen Grössen. Obgleich eigentlich in dem Reste r die *erhebende* Kraft liegt, wodurch die mittelbare Reproduction der Vorstellung Π geschieht: so *erhält* sich doch gegen den Widerstand, der sie wieder herabzudrücken strebt, dieselbe Vorstellung zum Theil durch ihre eigne Energie; so dass die Verhältnisszahl m abhängt von $\Pi + \frac{r\varrho}{\Pi}$; denn diess ist die Grösse, welcher m *umgekehrt* proportional ist*. Folglich: je grösser ϱ, desto kleiner wird m, das heisst, desto günstiger gestaltet sich jenes Verhältniss für die Reproduction des dazu gehörigen Π.

Ferner ist aus den ersten Elementen der mathematischen Psychologie bekannt, dass die Reste in weit grösserem Verhältnisse wachsen, als die Vorstellungen selbst, denen sie entnommen sind.

Endlich erinnere man sich, dass in den vorigen Rechnungen stets $\Pi = 5$ gesetzt, — oder dass die zu reproducirenden Vorstellungen immer als gleich stark angenommen wurden.

Von *solchen* also ist gesagt, dass niemals die zweite, durch ein schwächeres r hervorgehobene, werde die vorige übersteigen können.

Hingegen wenn Π' grösser als Π, und Π'' grösser als Π', und Π''' grösser als Π'' genommen, so mögen immerhin die zugehörigen r, r', r'', r''', eine fallende Reihe ausmachen: es können dennoch die verschiedenen Π, indem sie successiv hervortreten, einander übersteigen. Denn die Grösse $\Pi + \frac{r\varrho}{\Pi}$ wird wachsen, sobald man Π grösser nimmt, weil unter übrigens gleichen Umständen ϱ einen weit bedeutenderen Werth bekommt, wenn ein grösseres, als wenn ein kleineres Π der Hemmung damals unterworfen war, als der Rest ϱ von Π bestimmt wurde.

Also kurz: Reihen mit wachsenden Gliedern können sehr viel leichter ablaufen, als solche, deren Glieder von gleicher Stärke sind.

---

* Psychologie §. 88.

Was aber die gleich starken Π anlangt: so haben wir im Vorigen für sie eigentlich noch zu günstig gerechnet. Denn wir liessen r abnehmen, ohne dem gemäss m und n zu ändern. Wenn aber von einerlei Vorstellung P, zwei Reste, r und r', mit Π und Π' verschmolzen hat, so muss die oben erwähnte Grösse, wornach m und n sich richten, nämlich $\Pi + \frac{r\varrho}{\Pi}$, offenbar abnehmen, während statt r das kleinere r' gesetzt wird. Also wächst m, das heisst, das Verhältniss wird ungünstiger für die Reproduction des Π'. Ohnehin aber fanden wir schon, Π' könne Π nicht übersteigen; und dies gilt nun um so mehr wegen des hier nachträglich angegebenen Umstandes.

27.

„Aber was in aller Welt gehn solche Rechnungen den prak-„tischen Erzieher an? Soll etwa aller Unterricht in steigenden „Reihen ertheilt werden? Wie wäre das möglich!“

So höre ich Sie reden, mein theurer Freund! und verhehle mir nicht, dass der sonst starke Faden Ihrer Geduld doch wohl endlich könne gerissen sein. Wird es mir etwas helfen, wenn ich Sie auf das vielbedeutende Wort: *Gestaltung* zurückzuschauen bitte? —

Haben Sie denn auch wirklich den vorstehenden Aufsatz gelesen? Wo nicht, so lassen Sie ihn noch ein Weilchen liegen. Vielleicht dient er Ihnen künftig. Für jetzt müssen wir den nämlichen Gegenstand an einem andern Puncte angreifen. Dass Sie die Gleichung

$$\omega = \varrho\,(1 - e^{-\frac{rt}{\Pi}})$$

noch in Gedanken haben, daran wenigstens darf ich nicht zweifeln; denn ohne diese giebt es nun einmal für mich keine Psychologie; und soviel muss ich schon als von Ihnen zugestanden voraussetzen. Wie wäre es, wenn wir einmal auf den Differentialquotienten derselben, nämlich

$$\frac{d\omega}{dt} = \frac{r\varrho}{\Pi} \cdot e^{-\frac{rt}{\Pi}}$$

unsere Aufmerksamkeit richteten? Sie wissen schon aus der Psychologie (dort §. 86), was dieser Quotient zu bedeuten hat. Er zeigt nämlich die Geschwindigkeit, oder was hier dasselbe ist, die Energie des augenblicklichen Hervortretens an; und die Exponentialgrösse mit dem negativen, von t abhängenden Ex-

ponenten sagt so deutlich als irgend eine Sprache es ausdrücken kann, dass diese Energie mit der Zeit abnimmt, ohne jemals völlig aufzuhören.

Nun beschäftigt uns aber für jetzt nicht irgend ein einzelnes ω, sondern es müssen deren zum mindesten zwei zugleich in Betracht gezogen werden, damit wir sehen, ob dieselben als Glieder einer Reihe können nach einander ins Bewusstsein kommen. Zwar — das blosse Nacheinander macht uns schon längst keine Schwierigkeit mehr; darüber sprechen vielmehr unsre Rechnungen klar und offen. Nur schwebt noch in Frage, unter welchen Umständen das zuerst ins Bewusstsein getretene Glied dem nachkommenden weichen und Platz räumen möge? Diese Frage aber lässt, wie Sie nun sehen werden, keine einfache Antwort zu. Nothwendig muss dabei ein Punct ins Auge gefasst werden, der bei Allem, was Bewegung heissen kann, das zunächst Entscheidende ausmacht, und das ist die Geschwindigkeit; die wir nun für zwei verschiedene ω zu vergleichen haben. Zu ω und ω' denken Sie die zugehörigen r und r', Π und Π'; ϱ und ϱ' hinzu. Nun mag die anfängliche Geschwindigkeit des ω grösser, ja immerhin viel grösser gewesen sein, als die des ω': so kann ich doch fragen, ob es nicht irgend eine Zeit geben werde, worin sie beide gleich werden? Um dies zu entscheiden, setze ich versuchsweise folgende Gleichung an:

$$\frac{r\varrho}{\Pi} \cdot e^{-\frac{rt}{\Pi}} = \frac{r'\varrho'}{\Pi'} \cdot e^{-\frac{r't}{\Pi'}};$$

woraus folgt

$$log.\ nat.\ \frac{r\varrho}{\Pi} - log.\ nat.\ \frac{r'\varrho'}{\Pi'} = t\left(\frac{r}{\Pi} - \frac{r'}{\Pi'}\right).$$

So schreibe ich fürs erste der Deutlichkeit wegen. Aber der Begriff des Verhältnisses zwischen r und Π, den man, wäre nicht ein Missverständniss zu befürchten, beinahe als den Begriff des Verhältnisses zwischen Kraft und Last ansehen möchte, — dieser Begriff verdient wohl ein eignes Zeichen, welches zur Abkürzung dienen kann. Wir wollen also schreiben: $\frac{r}{\Pi} = g$; so haben wir

$$log\ g\varrho - log\ g'\varrho' = t\,(g - g'),$$

$$\text{oder}\ \frac{1}{g-g'} \cdot \left(log\,\frac{g}{g'} + log\,\frac{\varrho}{\varrho'}\right) = t.$$

Es wird Ihnen nun sogleich einfallen, dass t nicht negativ sein könne; denn die Zeit geht immer vorwärts; und wir kön-

Vorstellungen in Ansehung des Kraftverhältnisses, wodurch dieselben geboben werden, nicht behaupten können. Der allermindeste Unterschied aber braucht schon einige Zeit, um in völlige Gleichbeit der Geschwindigkeiten überzugehn.

Wenn Sie nun fragen, was ich mit dem Allen wolle, so werden Sie wohl veranlasst sein, einen Blick in meinen vorstehenden mathematischen Aufsatz zu thun; und zwar auf das Täfelchen, worin die Maxima und deren Zeiten angegeben sind. Dort sieht man, dass die Zeiten für die Maxima später einzutreffen pflegen, als die jetzt eben betrachteten, worin die Geschwindigkeiten gleich werden. Doch wir wollen uns bei diesem wichtigen Puncte nicht übereilen. Nicht bloss um dies zu verhüten, sondern auch um uns überhaupt den Gegenstand geläufiger zu machen, wollen wir einmal die Rechnung etwas anders wenden. Wir können füglich zwischen Π und Π' einen Verhältniss-Exponenten annehmen, dergestalt dass $\Pi = m\Pi'$, wo m eine beliebige positive Zahl sein wird. Alsdann ergiebt sich aus dem Obigen

$$log \frac{r\varrho}{\Pi} - log \frac{r'\varrho'}{\Pi'} = t \left(\frac{r}{\Pi} = \frac{r'}{\Pi'}\right)$$

sogleich $$log \frac{r\varrho}{mr'\varrho'} = \frac{r - r'm}{m\Pi'} . t,$$

oder $$\Pi' = \frac{r - r'm}{m \, log \frac{r\varrho}{mr'\varrho'}} : t;$$

wo ins Auge fällt, dass t und Π' mit einander in geradem Verhältnisse wachsen und abnehmen, wenn man die übrigen Grössen gleich bleiben lässt. Ist uns also daran gelegen, uns Fälle zu erdenken, in welchen die Zeit, bis zu welcher die Geschwindigkeiten gleich gross werden, länger sei als früher gefunden, so gelangen wir sehr leicht dazu, sobald wir ein grösseres Π' als bisher annehmen. Dann wird Π noch grösser, wofern m eine ganze Zahl oder ein unächter Bruch ist.

Jene andre Zeit hingegen, wodurch das Maximum der Vorstellungen im Bewusstsein bestimmt wird, wächst keinesweges mit dem Werthe, den wir für Π annehmen.* Wir dürfen also

* Wenn Π gross ist, muss m klein werden; nämlich dasjenige m, welches in dem Ausdrucke $m\alpha\omega dt$ die Hemmung anzeigt, die auf Π fällt. Alsdann wird im §. 88 der Psychologie auch f klein, und $n\alpha$ dagegen grösser, so dass a. a. O. die Formel [B] muss gebraucht werden, womit $t = \frac{1}{e} ang. tang. \frac{e}{f}$ zusammenhängt. Hier wird $e\sqrt{n\alpha - f^2}$ nicht viel kleiner sein als $= 1$,

nicht sehr darauf zählen, dass unter allen Umständen die Vorstellungen früher zur Gleichheit der Geschwindigkeit, als zu ihrem Maximum gelangen; sondern wir müssen darauf gefasst sein, dass in vielen Fällen, besonders bei grossem Werthe von H und H', die Maxima früher eintreten, als die Geschwindigkeiten gleich wurden. Dies veranlasst nun endlich folgende Betrachtungen zweier wesentlich verschiedenen Klassen möglicher Fälle.

1) Wenn einerlei Widerstand auf zwei in der Reproduction jetzt begriffene Vorstellungen hindernd einwirkt: so erleiden beide in dem Augenblicke, da ihre Geschwindigkeiten, oder, was *hier* dasselbe ist, die Energien ihres Hervortretens gleich sind, auch gleich starken Druck. War aber vor diesem Augenblicke die Geschwindigkeit der einen hervortretenden wegen eines grössern $\frac{r}{H}$ die grössere: so wird sie von nun an die kleinere, das heisst, sie vermag nun dem fortdauernden Drucke weniger Haltung entgegenzusetzen. Dagegen wird der Druck, den sie leidet, vermehrt, indem ihn die andre, jetzt mit mehr Energie vordringende, in grössere Spannung setzt. So kann es in vielen Fällen geschehen, dass die beiden Vorstellungen als Glieder einer Reihe einander folgen; indem die zweite Vorstellung gerade deshalb, weil sie ihrem Zielpuncte sich langsamer genähert hat, jetzt noch Energie genug besitzt, um das gemeinsame Hinderniss wider die erste zu drängen, und solchergestalt dieselbe zum Sinken zu bringen, noch ehe das derselben eigentlich bestimmte Maximum erreicht ist. Gilt nun dieses von der ersten und zweiten Vorstellung, so gilt es eben so von der zweiten und dritten; dann wiederum von der dritten und vierten, und so fort von einer ganzen Reihe.

Um aber den Grundgedanken, welcher als der Schlüssel des Räthsels vom Ablaufen der Vorstellungsreihen hier dargeboten ist, scharf zu fassen, müssen wir uns erinnern, dass die Reste r und r', wodurch die in Reproduction begriffenen gehoben werden, einer und der nämlichen Vorstellung P angehören; und besonders, dass der Rest r' nicht etwa ein abgeschnittenes Stück

---

falls nicht der Hemmungsgrad a sehr klein genommen wurde. Der Winkel einer Tangente, welcher t angiebt, kann nie sehr gross sein. Es scheint nicht nöthig, die möglichen Fälle genauer zu sondern, welches weitläuftige Rechnungen erfordern würde.

von P ist, welches verschieden wäre von einem andern Stücke r; (gegen solchen Missverstand ist in der Psychologie genug gewarnt worden.) Vielmehr, die Energie des kleinern r' liegt ganz und gar in dem grössern r; und wenn wir sagen, das kleinere dränge von dem Augenblick an, da die Geschwindigkeiten gleich wurden, den gemeinsamen Widerstand gegen das grössere, so liegt die Gemeinsamkeit gerade darin, dass eigentlich immer die nämliche Vorstellung P die reproducirende ist, und dass sie nur die Art und Weise wechselt, gegen den Widerstand vorzudringen, indem sie von jenem Augenblicke an mehr Energie in die Reproduction des Π' als das Π hineinlegt. Allerdings aber trifft die Hemmung durch den Widerstand nicht bloss die Hülfe der Vorstellung P, sondern auch die Vorstellung Π selbst, denn der Widerstand giebt in soweit nicht nach, als statt seiner noch irgend etwas Anderes zum Weichen kann gebracht werden.

2) Das Vorstehende fällt weg, wenn für ein paar Vorstellungen der Augenblick, in welchem sie frei steigend zur Gleichheit der Geschwindigkeiten gelangen würden, so spät kommt, dass sie wegen des Druckes, unter welchem sie wirklich steigen, schon früher das Maximum erreichen, welches die Grenze bestimmt, die sie nicht übersteigen können. Dann ist an kein Ablaufen einer Reihe mehr zu denken, sondern beide sinken nun langsam; jedoch so, dass die erste der beiden immer höher im Bewusstsein steht als die zweite; eben so die zweite höher als die dritte, die dritte höher als jede folgende.

28.

Sehr gern, mein theurer Freund, möchte ich Ihnen nun die pädagogische Bedeutung der gefundenen Resultate in ein helles Licht setzen; aber ich gehe mit einiger Schüchternheit an den Versuch. Nicht etwa, als ob es mich schwer dünkte, Sie aus den Buchstaben unserer Formeln heraus, und wieder in den Kreis des gewohnten pädagogischen Denkens zu führen; sondern darin liegt die Schwierigkeit, dass mir jene Formeln als ein Schatz erscheinen, der an Folgerungen unerschöpflich ist; und dass ich mir nicht zutraue, einen Gegenstand, der mir selbst noch ziemlich neu ist, schon für die Darstellung hinreichend in der Gewalt zu haben. Verlangen Sie deshalb ja keine pünctliche Ordnung! Es muss mir erlaubt sein, zuerst das an-

zufassen, was am handgreiflichsten ist; mit dem Vorbehalt, später zurückzukommen auf Bemerkungen, die eigentlich näher lagen.

Wir gedachten früherhin oft und lange der verschiedenen Anlagen und Eigenheiten, welche dem praktischen Erzieher bald als unüberwindliche Hindernisse entgegenstehn, bald aber auch ihm Vortheile darbieten, die er benutzen soll. Zu diesen Eigenthümlichkeiten der Zöglinge gehört unstreitig ihre verschiedene Disposition zum äusseren Handeln. Die einen sitzen geduldig, die andern können nicht ruhen; manche können keinen Gegenstand erblicken, den sie nicht stossen, drehen, irgendwie in Bewegung setzen müssten. Einige sind maulfaul, andre gesprächig; einige unbehülflich, andre behende, gelehrig, geschickt. Diese Fähigkeit zum äussern Handeln ist nicht etwa einfach, so dass man kurz und gut sagen könnte, sie sei in einem gewissen Grade vorhanden oder nicht; sondern gar sehr vielfach und verschieden, so dass eine Art derselben vorhanden sein kann, wo die andre fehlt. Dass nun dieses äussere Geschick einen sehr grossen Einfluss auf die Bildsamkeit der Zöglinge hat, weiss Jedermann. Sollten wir aber nicht genauer ausforschen können, welche Bewandniss es damit eigentlich habe?

Gleich zuerst fällt Ihnen gewiss ein, dass doch das Geschick kein bloss und lediglich äusseres sein könne. Vielmehr werden Hände, Füsse, Sprachorgane, alle bewegliche Theile des Leibes doch erst durch den Geist in eine solche Bewegung gesetzt, die man, wenn auch nur in der allerniedrigsten Bedeutung, als zweckmässig und geschickt zu irgend Etwas soll ansehn können. Wo aber Einer ungeschickt ist, da klagt er gewöhnlich: ich weiss nicht, wie ich das anfangen soll. Und was antwortet etwa der Erzieher? Den Anfang will ich dir zeigen, oder für dich machen; versuche nun, fortzufahren!

Und Sie, mein Freund! sehen nun wenigstens, wie dies mit dem Obigen zusammenhängt. Wer nicht anzufangen oder nicht fortzufahren weiss, in dessen Wissen liegt ein Fehler, und zwar ein Fehler oder wenigstens ein Mangel in Ansehung der Reihenbildung. Und wenn der Schüchterne vor Blödigkeit nicht fort kann, so misslingt ihm für dasmal die Reproduction einer schon gebildeten Reihe.

Mir aber liegt für jetzt nicht daran, dasjenige, was zuvor über die Reihenbildung gesagt worden, auf das äussere Handeln an-

zuwenden; sondern von dem äussern Handeln rede ich deshalb, weil es etwas Sichtbares, in die Augen Fallendes ist; so dass, wenn ich vielleicht dieses hinreichend Sichtbare an den wohl noch ziemlich unsichtbaren Sinn meiner obigen Formeln anknüpfen könnte, ich einen guten Handgriff gewönne, um hervorzuziehen, was sich noch im Dunkel versteckt hält.

Zu diesem Zwecke müssen wir jedoch zuerst überlegen, welchen Einfluss wohl das äussere Handeln auf die Vorstellungsreihe ausüben möge, durch die es in Bewegung gesetzt wird? Dass ganz gewöhnlich eine starke Veränderung in unserem Vorstellen bewirkt wird, sobald wir versuchen zu thun, was wir uns ausgesonnen hatten; dass wir sehr häufig das Bekenntniss ablegen, Erfahrungen gemacht zu haben, weil die Dinge nicht so gingen, wie wir meinten, sondern ganz anders, — davon will ich hier nicht sprechen; vielmehr mag immerhin das äussere Handeln ein geläufiges und gelingendes sein; ich frage nur, welchen Einfluss es auf die Vorstellungsreihe in ihrem Ablaufen ausübe, auch da, wo es sie nicht berichtigt?

Die nächste Antwort ist ohne Zweifel: es ändert ihren Rhythmus; und setzt ihre Glieder weiter auseinander. Denn das Handeln geht in der Regel nicht so geschwind, als das Denken.

Allein auch das will ich bei Seite setzen; denn es ist noch immer nicht das erste Wesentliche, was in den psychischen Mechanismus eingreift.

Sondern darauf kommt es zuerst an: dass durchs Handeln etwas geschieht, was eine neue Anschauung darbietet. Diese Anschauung ist eben jetzt, indem sie entsteht, den Gesetzen des psychischen Mechanismus unterworfen. Die Vorstellung, welche sich im Anschauen erzeugt, verschmilzt nicht bloss sogleich mit der schon gegenwärtigen, das Handeln regierenden, gleichartigen Vorstellung; sondern sie wird auch von der Hemmung durch die andern, welche im Bewusstsein sind, ergriffen, und muss sogleich sehr beträchtlich sinken; wie es in der Psychologie (§. 77) ist beschrieben worden.

Oftmals freilich stockt nun das Handeln, und verwandelt sich in ein Betrachten, verliert sich in den Eindruck dessen, was so eben war geschaffen worden. Dann ist die Vorstellungsreihe noch wenig energisch im Vergleich gegen den Sinneseindruck; oder für ihn ist noch eine grosse Empfänglichkeit vorhanden (Psychologie §. 94—99).

Aber bei weiterer Ausbildung verwandelt sich das Gethane ins Abgethane, was uns nun nicht mehr in Thätigkeit setzen kann, sondern neben welchem die Vorstellung dessen hervordringt, was jetzt zunächst zu thun ist.

Nehmen wir, um die Sache bequemer zu betrachten, das einfachste oder doch für den Erzieher gewöhnlichste Beispiel. Der Zögling spricht. Welches Wort er ausspricht, das hört er. Das Wort ist nun heraus; darum muss ein anderes folgen.

Hier sehen Sie ein Handeln, was so leicht gelingt, dass gar nicht erst die Vorstellung des Gegenstandes, welcher durch das Wort bezeichnet wird, zu ihrem Maximum vorzudringen braucht, damit das Aussprechen erfolge; vielmehr die mindeste Regung des Gedankens, — falls nur nicht ein Grund der Zurückhaltung im Spiele ist, — genügt schon, um den Mund in volle Thätigkeit zu setzen.

Wie aber, wenn die Vorstellungen, welche das Wort verlangen, schneller hervordringen, als der Mund sprechen kann? Dann kann uns der Zögling nicht antworten; er verstummt nicht aus Unwissenheit, sondern aus Fülle der Gedanken.

Dies mahnt uns an den Gegensatz und die Hemmung, welche stattfindet unter den Worten, sofern sie theils gesprochen, theils gehört werden. Das erste Wort wird zurückgestossen vom zweiten, das zweite vom dritten, und so weiter. Mit den Worten aber sind die Vorstellungen verknüpft; auch diese also empfinden den Stoss, und müssen in der nämlichen Ordnung einander wo nicht ganz, so doch hinreichend weichen, damit die Reihe ablaufen könne; deren Glieder nun alle in ungefähr gleicher Höhe erscheinen, weil sie bis zum Aussprechen gelangt waren. Dass etwas Aehnliches bei jedem andern Handeln vorkomme, versteht sich von selbst.

Aber ich bitte zu bemerken, dass die Glieder nur in gleicher Höhe *erscheinen!* Daraus folgt noch nicht, dass in den Gedanken eines Menschen eben so wenig Berg und Thal sei, als in seinem Reden und Thun; und wir wissen sehr gut das Gegentheil. Denn Sie und ich, die wir beide gewohnt sind, in stundenlangen Vorträgen unsere Gedanken zu verlautbaren: wie übel wären wir dran, wenn der dünne Faden der Worte, den wir aus dem Munde gehen lassen, ein Bild von der Construction unserer Gedanken abgäbe!

Der praktische Erzieher soll nun niemals vergessen, dass auch in dem Kopfe seines Zöglings ein ganz anderes Gebäude oder Gewebe von Vorstellungen ist und sein soll, als das, welches in der Reihenfolge der Worte liegt, die man etwa abfragen kann. Doch aber muss jeder kleinste Theil dieses Gewebes dadurch theils geschaffen, theils geprüft und berichtigt werden, dass man es lehrend, oder fragend und antwortend in Form einer Reihe hervorzieht, und an diese Reihe die nöthigen Berichtigungen anbringt. Während also das *Ablaufen* der Reihen bei weitem nicht das Wichtigste, noch viel weniger das Ganze ist, was wir unter dem allgemeinen Namen der Reihenbildung in Betracht zu ziehen haben; muss uns doch an der Möglichkeit dieses Ablaufens viel gelegen sein, weil es die allgemeine Bedingung des Lehrens, wie des Lernens, des Ermahnens, wie des Handelns ausmacht. Und besonders wird Ihnen auffallen, wie genau hiemit die Wichtigkeit der Sprachbildung, ja der articulirten Sprache selbst, zusammenhängt.

Zu dem Ganzen der Reihenbildung gehört eben sowohl das *Hinzukommen* einer Vorstellung zur andern, wovon ich in der mathematischen Beilage (zu 26) sprach, als das *Zurücktreten* der frühern Glieder, um den folgenden Platz zu machen. Hingegen das Ablaufen der Reihen ist nicht möglich ohne dieses Zurücktreten. Nun war aber von dem Zurücktreten in der Psychologie nicht hinreichende Rechenschaft gegeben; und es zeigt sich jetzt, dass sich der Gegenstand auch nicht mit wenigen Worten aufklären liess. Denn oftmals ist das Ablaufen der Reihen kein reines psychisches Phänomen. Wir sahen eben, wie die Worte einander zurückstossen, während die Gedanken vielleicht nur einer zum andern hinzugekommen waren. Sie mögen sich hiebei noch der grossen Erleichterung erinnern, welche dem Rechnen durchs Schreiben zu Theil wird; und des Umstandes, dass selbst das Kopfrechnen grösstentheils auf einer Uebung beruhet, sich die Zahlen, als ob sie geschrieben stünden, vorzustellen. Liesse man statt der successiven Arbeit im Rechnen die Gedanken bloss zu einander hinzukommen, so würden sie sich sehr bald einander erdrücken, und vermöge ihrer inwohnenden Hemmungssumme so gut als ganz aus dem Bewusstsein verschwinden.

Allein das schon Gesagte wird Sie noch auf eine andre Bemerkung führen, die ich dem folgenden Briefe vorbehalte.

29.

Es ist der Gegensatz der Vorstellungen unter einander, die eine Reihe bilden, also der verschiedenen *II*, worauf wir nun unsre Aufmerksamkeit zu richten haben. Denn es giebt einen kurzen Zeitraum, innerhalb dessen vermöge dieses Gegensatzes die vorhergehenden von den nachkommenden können zurückgetrieben werden. Lassen Sie mich aber noch einen Rückblick auf das Vorige werfen.

Jede Vorstellung ist am nachgiebigsten dann, wann sie ihr Maximum erreicht hat. Denn alsdann ist sie am wenigsten im Zustande des Strebens, welcher Zustand das gerade Gegentheil des wirklichen Vorstellens ausmacht. Schafft sich nun eine Vorstellung *II* durch äusseres Handeln, durch Sprechen, oder dergl. eine ihr entsprechende Anschauung, so wird sie dadurch schnell znm Maximum, ja vielleicht über das im Vorigen berechnete, durch Gegendruck bestimmte, Maximum gehoben. Desto gewisser muss sie sinken, sobald die nachfolgende Vorstellung sich durch ihr Wirken eine *ihr* angemessene Anschauung geschafft hat, die jener erstern entgegentritt. Dies aber fällt weg, wofern das äussere Handeln fehlt; und es kommt nun darauf an, ob noch in hinreichendem Grade die Bedingungen vorhanden sind, unter denen der blosse Gegensatz, der in den Vorstellungen selbst liegt, das Ablaufen der Reihe bewirken kann. Denn dass von ihm, falls er stark genug ist, eine ähnliche Wirkung zu erwarten steht, wie von dem Gegensatze unter jenen äussern Anschauungen, liegt vor Augen; während doch andererseits nicht Alles von ihm allein abhängt, daher ich im Vorigen davon geschwiegen habe.

Um über diesen Gegenstand mich deutlich zu machen, halte ich für nöthig folgende Ueberlegung, die sich mit Zahlen beispielsweise belegen lässt, hier einzuführen.

In der mathematischen Beilage (zu 26) finden sich zu den dortigen ω die Maxima und deren Zeiten berechnet. Es versteht sich von selbst, dass in dem Augenblicke, wo eine Vorstellung ihr Maximum erreicht, ihre Geschwindigkeit $=0$ ist; denn sonst stiege sie noch höher. Gesetzt aber, wir wollen für den Augenblick, da die eine ihr Maximum hat, die Geschwindigkeit der andern wissen, die jetzt noch im Steigen begriffen ist, — wie würden wir verfahren? Ohne Zweifel

würden wir den Differentialquotienten für diese andre suchen, und in denselben für t diejenige Zeit setzen, welche uns als gehörig zu dem Maximum der ersten bekannt ist. So will ich nun einmal mit den dortigen Gleichungen 2) und 8) verfahren; indem ich in deren Differentialquotienten die Zeit fürs Maximum aus 1) und 7) setze. Im ersten Falle finde ich, dass

für 2) um die Zeit $t=2{,}2768$ sich ergiebt $\frac{d\omega}{dt}=0{,}0034$, und im zweiten Falle

für 8) um die Zeit $t=1{,}9126$ sich ergiebt $\frac{d\omega}{dt}=0{,}0392$. Die beiden angegebenen Zeiten sind aus der angeführten Beilage bekannt, als diejenigen, worin $r=10$ unter den dortigen Umständen $\Pi=5$ zum Maximum erhebt. Die gefundenen Geschwindigkeiten $\frac{d\omega}{dt}$ sind für die Wirkung von $r=9$ zu jenen Zeitpuncten noch vorhanden. Aus dem vorigen Briefe aber wissen Sie, dass für $t=0{,}5168$ bie beiden, von $r=10$ und $r=9$ erzeugten Geschwindigkeiten gleich waren; und auf diese Zeit kann der Druck, der erst allmälig durch das Hervortreten der Vorstellungen selbst sich erzeugt, nur wenig Einfluss haben. Also von $t=0{,}5$ bis $t=2$ ungefähr hatte die zweite Vorstellung, die durch $r=9$ gehoben wurde, *fortdauernd* einigen, wenn auch nur geringen Vorzug an Geschwindigkeit vor der erstern, die ihr Anfangs voran geeilt war. Wie nun, wenn gemäss der frühern Entwickelung die grössere Energie, welche sich in der grössern Geschwindigkeit zeigt, den gemeinschaftlichen Druck auf die erstere Vorstellung hindrängt? Alsdann muss das Maximum der erstern früher eintreten, und auf einem niedrigern Standpuncte, als dem zuvor berechneten; dagegen wird die zweite Vorstellung sich höher hervorarbeiten, indem sie den Druck besser überwindet.

Hiemit nun kann sich noch der Gegensatz der zweiten Vorstellung gegen die erstere vereinigen; nur ist zu bedenken, dass von diesem Gegensatze nothwendig beide Vorstellungen leiden; und das um so mehr, je stärker derselbe ist.

Wie lange aber kann der Vorzug der zweiten Vorstellung vor der erstern, wodurch sie als zweites Glied der Reihe neben oder nach jener sich gelten macht, wohl dauern? Höchstens doch nur bis zu dem Augenblicke, wo sie selbst ihr Maximum hat, und nun anfängt zu sinken. Denn alsdann findet sich gewiss, dass sie im Grunde von der schwächeren Energie em-

porgetrtagen wurde; und die Ordnung in der Reihe hört auf, während beide zusammen sinken.

Dies Letztere nun ist der Umstand, auf den ich vorzugsweise den praktischen Erzieher aufmerksam machen würde; der es nur zu leicht vergisst, wie bald die Fluth, mit der er schiffen will, sich in Ebbe verwandeln wird.

Sie wissen, mein theurer Freund, dass mir meine Amtsverhältnisse Gelegenheit verschafft haben, die Lehrweise mancher, besonders junger Lehrer, zu beobachten. Von den Fehlern, welche im zusammenhängenden Vortrage begangen zu werden pflegen, will ich hier nicht sprechen; nur deren will ich hier gedenken, die sich äussern, während es darauf ankommt, den Lehrling in den rechten Zug der Arbeit zu bringen, ihn darin zu erhalten und zu unterstützen; so wie es etwa beim Uebersetzen, oder beim Rechnen vorkommt. Hier ist's, wo ich oft bemerkt habe, wie wenig die Lehrer von dem psychischen Mechanismus zu begreifen pflegen, an dessen Thätigkeit ihnen am allermeisten sollte gelegen sein. Denn während sie demselben nachhelfen sollten, pflegen sie ihn bald mit Wiederholen, bald mit Corrigiren ohne dringende Noth, oftmals mit Querfragen, oft durch Aeusserungen übler Laune zu stören; zu anderer Zeit aber sorgen sie gar nicht einmal ihn in den rechten Gang zu versetzen, sondern lassen den Zögling sich unnütz quälen mit Dingen, die er nun einmal nicht weiss und nicht trifft. Das Alles zeigt, dass sie von dem Rhythmus, in welchem eine Vorstellungsreihe sich entwickeln kann, und der so sorgfältig als möglich muss geschont werden, keinen Begriff haben. Daher dann so häufig eine Gewohnheit zu stocken, zu stottern, sich und Andre zu martern, die oft nicht bloss ganze Schulklassen, sondern ganze Schulen von der untersten bis zur obersten ergriffen hat, und dergestalt beherrscht, dass an ein geschmackvolles Lesen und Erklären, an ein gehöriges Zusammenfassen des ganzen Sinnes nun vollends nicht zu denken ist. Wäre nur erst irgend ein Begriff davon vorhanden, dass es überhaupt einen psychischen Mechanismus giebt, der seine eigenthümliche Geschwindigkeit, seinen bestimmten Rhythmus hat, worin er allein sich bewegen kann, — und dass die verlorne und verdorbene Zeit der ungelegenen Störungen und der unterlassenen Nachhülfen sich nicht ersetzen lässt; weil, nachdem einmal die Vorstellungen ins gemeinsame Sinken gerathen

sind, die Reproduction wenigstens für dasmal schwerlich noch wieder in den rechten Fluss kann gebracht werden; — wäre nur erst die Beobachtung dessen, was hierüber die Erfahrung einem Jeden sagen kann, der auf sie hören will, zur gehörigen Achtsamkeit gestimmt: so würde manches Ungeschick der Lehrer und Schüler von selbst verschwinden, womit sie jetzt einander gegenseitig plagen; und mancher Lehrgegenstand, den man jetzt für zu schwer hält, würde sich leicht genug behandeln lassen, um seine Wirkung früh genug zu thun. Jedoch, unsre Absicht war noch nicht, praktische Regeln vestzustellen; sondern die Bildsamkeit der Zöglinge, und zwar zunächst in Beziehung auf die natürlichen Anlagen, wollten wir untersuchen. Lassen Sie uns dahin zurückkehren.

30.

Zuerst gingen wir aus von der Annahme einer völligen Steifheit dessen, was der sich erhebenden Reproduction einer Reihe entgegenwirkt. Eine solche Steifheit kann von den im Bewusstsein gerade gegenwärtigen Vorstellungen, für sich allein genommen, nicht herrühren; sie sind allemal in gewissem Grade nachgiebig; und der von ihnen herrührende Widerstand geräth erst allmälig in Spannung gegen das, was sich im Bewusstsein reproducirt. Aber wenn ein Hinderniss nach physiologischer Art hinzukommt: alsdann lässt sich wohl denken, dass auch die darein gleichsam verwickelten, eben jetzt gegenwärtigen Vorstellungen nicht zum Weichen zu bringen sind; wovon die Beispiele des Lüsternen, des Schwelgers; des zu Affecten Gereizten sich leicht genug darbieten. Was nun daraus in Ansehung der Reproduction folgen werde, haben wir gesehen. Nämlich in der mathematischen Beilage zeigte sich zuerst, dass die reproducirten Vorstellungen sich alsdann einer niedrig stehenden Grenze nähern, und dass sie, was hier hauptsächlich bemerkt werden muss, an dieser Grenze zu einander hinzukommen, keinesweges aber eine vor der andern reihenförmig weichen. Eher würde die ganze *Masse*, worin sich nun die *Reihe* verwandelt hätte, sammt der sie reproducirenden Vorstellung, die wir mit *P* bezeichneten, wieder aus dem Bewusstsein vertrieben werden.

Bei natürlich stumpfen Köpfen nun sehen wir etwas Aehnliches geschehen, so oft wir sie mit Dingen beschäftigen wol-

len, deren Vorstellungen bei ihnen noch zu schwach sind, um sich selbstständig im Bewusstsein zu halten. Bei allem Lernen oder auch Beobachten dessen, wohin nicht gerade ihr Sinn steht, bei allem, was sich an früher vestgestellten Anknüpfungspuncten (an solchen P, wie wir oben voraussetzten,) halten und mit ihnen wieder hervortreten müsste, um überhaupt hervortreten zu können, sehen wir die Reproduction sehr häufig misslingen; wovon als Beispiel schon die Worte einer fremden Sprache dienen können; die schwer gelernt wird. Denn was sind diese Worte? Es sind Reihen von Buchstaben oder Sprachlauten, geknüpft an ein Wort der Muttersprache. Diese Reihen müssen leicht, und genau in der Ordnung der Buchstaben reproducirt werden, wenn es darauf ankommt, die Sprache zu lernen. Beispiele von höherer Art würden sich eben so mannigfaltig als reichlich darbieten, ich will dabei nicht verweilen.

Wie aber, wenn das Lernen der Muttersprache selbst misslingt? welches aus ähnlichen Ursachen leicht geschehen kann; denn hier sollen sich diejenigen Reihen, welche an Begriffe und Anschauungen geknüpft die Worte der Muttersprache bilden, sicher und genau durch den Gedanken reproduciren. Alsdann fehlt selbst das gewöhnlichste Hülfsmittel aus dem Gebiete des äussern Handelns, von dem wir oben (28) sahen, wie wichtige Dienste zur Evolution der Reihen es leistet.

Kein Wunder also, dass die Erzieher zuerst nach der Sprachbildung, die ein Knabe schon gewonnen hat, sowohl die natürliche Fähigkeit als auch die fernere Bildsamkeit zu beurtheilen pflegen. Unstreitig aber muss bei dieser Schätzung der natürlichen Fähigkeit auch das übrige äussere Handeln, sowohl nach seinen Richtungen als nach dem darin hervortretenden Geschick, in Anschlag kommen.

Ferner werden Sie bemerken, dass unsre Betrachtung der Bildsamkeit der Zöglinge hier ganz von selbst Gelegenheit findet, von den angebornen Anlagen überzugehen zu dem, was von der Benutzung der frühern Jahre abhängt. Denn nicht alle Reihen sind so construirt, dass sie sich mit gleicher Leichtigkeit reproduciren können.

Unsre Formeln machen uns gar sehr aufmerksam auf das Verhältniss zwischen den Grössen r und Π. Was heisst das? Zu einer vorläufigen Erläuterung konnte ich sagen: es deutet

auf die Wichtigkeit der Anknüpfung alles Unterrichts an Erfahrung und Umgang; wiewohl damit der Gegenstand keineswegcs erschöpft ist.

Wollen Sie diese Erläuterung durch einen, Ihnen gewiss durch eigene Praxis höchst geläufigen, pädagogischen Hauptsatz sich aneignen: so versetzen Sie vor allen Dingen erst die oft erwähnte reproducirende Vorstellung P (25, 26) in den Erfahrungskreis des Zöglings. Wir wollen hoffen, dass Sie dort nicht etwa bloss *ein* solches P, sondern deren recht viele und tüchtige finden; sonst können wir nichts mit ihm anfangen. Alle diejenigen Hauptvorstellungen des Zöglings gehören dahin, welche mit langen Reihen anderer schwächerer Vorstellungen verschmolzen sind; alle, die als Haltungs- und Angelpuncte seiner übrigen Gedanken können angesehen werden; alle die, welche ihm das Heimweh vergegenwärtigt, falls er lange Zeit vom Hause abwesend ist. Die obigen r, r', r'', u.s.w. sind Theile oder Reste jener P; je grösser, desto besser; denn bekanntlich sind sie in den Reproductionen die wirksamen Kräfte. Nun aber lehren die Formeln und die Untersuchungen, dass die daran geknüpften Π, Π', Π'', u. s. w. nicht gar zu gross gegen die r sein dürfen; und vollends, dass für abnehmende r die Reihe der Π nicht gleichfalls abnehmen, sondern eher wachsen muss, wenn die Reproduction gelingen soll. (Beilage zu 26, am Ende.) Worauf bezieht sich das? Ohne Zweifel auf jeden Unterricht, welchen man jenen Erfahrungen, als der nothwendigen Grundlage, hinzufügte. Dahin gehört z. B. dass Unterricht in fremden Sprachen vor allem Vestigkeit in der Muttersprache voraussetzt, wenn nicht eine so heillose Confusion entstehn soll, wie man sie bei Kindern, die Plattdeutsch und Hochdeutsch, oder Französisch und Deutsch durcheinander plauderten, ehe sie noch eine eigentliche Muttersprache besassen, wohl findet, — oder wie ich sie einst bei einem jungen Engländer antraf, der früh in eine deutsche Pension gethan, dort das allerschlechteste Deutsch gelernt, darüber sein Englisch grossentheils vergessen hatte, und nun eigentlich in gar keiner Sprache konnte unterrichtet werden, bis ihm durch eine besondere Fürsorge sein Englisch einigermaassen wieder zurecht gestellt war.

Allein unsre Betrachtung reicht weiter. Sie sagt uns, dass überhaupt und überall, wo es um Erweiterung des Gedanken-

kreises, ums Lernen im weitesten Sinne zu thun ist, erst gewisse starke Stützpuncte müssen vestgestellt, und alsdann die anzuknüpfenden Kenntnisse in möglichster Zerlegung, aber zugleich in möglichst dichter Folge beigefügt werden; ohne jedoch lange Reihen zu bilden. Warum das? Erstlich sollen die *II* nicht grösser sein als nöthig, — also sollen es nicht grosse Massen, sondern durch die Zerlegung verkleinerte Theile der an sich zusammenhängenden Ganzen sein. Zweitens sollen dieselben mit möglichst grossen Resten der Hauptvorstellungen *P* verbunden werden; welches nicht gelingen könnte, wenn diese, eben jetzt hervorgerufenen Hauptvorstellungen in bedeutend langen Pausen Zeit zum Sinken gewönnen; daher muss die Reihe *II* eine dichte Folge bilden, um mit möglichst grossen *r*, *r′*, *r″*, u. s. w. sich zu verbinden. Drittens sollen die Reihen nicht lang sein; — aus demselben Grunde, weil nämlich je länger sie werden, um desto mehr die Hauptvorstellung *P* wird gesunken sein, — jedoch ist dies lediglich relativ; denn falls die Hauptvorstellung im Bewusstsein vestgehalten wird, so, dass sie nur sehr allmälig sinkt, alsdann wird sie einer weit längeren Reihe zur hinreichenden Stütze dienen können als im Gegenfalle. Ueberdies versteht sich, dass die Hemmungsgrade der einzelnen Glieder nicht so gross sein dürfen, um das aufzuführende Gebäude zum Einsturz zu bringen; doch ist, falls nur die Reihe sich zusammenhängend bilden konnte, die Reproduction derselben zum Ablaufen der Reihe gerade durch Hemmung der einzelnen Glieder unter einander desto geschickter; daher die letztere eher gesucht, als vermieden, jedoch nicht übertrieben werden muss.

Sollten Sie wohl in diesen Zügen etwas von Homer's, oder von Herodot's Erzählungsweise wieder erkennen? Doch die Erinnerung an die klassische Art des Vortrags kommt wahrscheinlich noch zu früh; denn es fehlt an der bisherigen Untersuchung noch zu Vielerlei, um darüber schon psychologische Rechenschaft zu geben.

Aber an Gegenstücken fehlt es gewiss nicht. Solche entstehen überall da, wo der frühere Unterricht Fehler aufgehäuft hat. Wie oft ungeschickte Lehrer die Anknüpfung an das Veste im Erfahrungskreise des Zöglings versäumen, oder ohne gehörige Zerlegung ganze Massen des Unbekannten auf einmal einpfropfen; oder ihren eignen Vortrag nicht in zusammenhängenden

Fluss bringen können, — wie oft sie selbst für ihr eignes Lehren nicht einmal darauf bedacht sind, gewisse Hauptpuncte gehörig vestzustellen, an welche sich das Folgende lehnen und anreihen könne: — eben so oft finden wir als Product solches Verfahrens auch die Unfähigkeit zu reproduciren selbst bei guten Köpfen. Die Kenntnisse sind chaotisch in einander geflossen, und wir klagen, indem wir nun weiter fortschreiten wollen, über Mangel an gründlicher Vorbildung.

Hiebei aber kommt nun noch ganz besonders in Frage, wiefern das äussere Handeln des Zöglings, und sein Geschick dazu, sei benutzt worden? Also zu allernächst: in wiefern man ihn angehalten habe, selbst während der Lehrstunde zu sprechen? Denn dass ein Unterricht, der den Lehrling stumm macht, — wie ein Kathedervortrag thut, — für die frühere Jugend nichts taugt, ist allbekannt. Allein überhaupt musste die äussere Thätigkeit des Zöglings nach Möglichkeit benutzt werden, — er selbst musste zeigen, aufschlagen, nachweisen, zusammensetzen, was irgend sich so behandeln liess, so lange man sich auf seine innere Geistesthätigkeit nicht ganz verlassen konnte.

31.

Wohl Mancher möchte, beim Anblick so bekannter Dinge, fragen: ist das Alles? Sollen uns die psychologischen Rechnungen nicht weiter führen, als bis zu Wiederholungen dessen, was jeder geübte praktische Erzieher schon weiss?

Möge er es wissen, und darnach thun! Aber Sie, mein theurer Freund, während Sie mich entschuldigen werden, dass ich in bekannten pädagogischen Vorschriften die *Probe* der Wahrheit meiner psychologischen Untersuchung nachweise, — haben vielleicht eine gewichtvollere Bedenklichkeit im Sinne. Ist denn die vorstehende Zeichnung richtig? Hängt alle Reproduction an einer einzigen Hauptvorstellung? Und ist diese Hauptvorstellung immer als erstes Glied einer Reihe anzusehen? Wo bleibt da die früher erwähnte Gestaltung? Geht etwa alle wirkliche Gestaltung von einem einzigen Puncte aus; gleich den nunmehr veraltenden Philosophieen nach fichte'scher Weise?

Angenommen, dass Sie geneigt wären, so zu fragen: so würde meine nächste Zuflucht in der Erinnerung, dass ich nichts Vollständiges versprochen habe, leicht genug gefunden werden.

Da wir jedoch Beide gleich gern die Einseitigkeit vermeiden, und da die bisherige Betrachtungsart der Reihenbildung wirklich zu übeln Einseitigkeiten führen könnte: so machen Sie sich nun darauf gefasst, etwas Anderes zwar, aber gerade auch etwas recht sehr Unvollständiges hier folgen zu sehen.

Jene Untersuchung über die zugleich steigenden Vorstellungen (in der Beilage zu 22) veranlasst die Frage, ob, falls unter frei steigenden Vorstellungen Verschmelzung stattfände, dadurch eine Ordnung und Folge des Steigens gemäss den Abstufungen der Verschmelzung entstehen könne? Dieses würde das Seitenstück darbieten zu der früheren Auffassung des Gegenstandes, nach welcher die hervor gehobenen Vorstellungen nicht frei steigen, sondern, während ihre eigne Energie durch Hemmung am Hervortreten gehindert ist, ihre ganze Bewegung von den Resten einer sie reproducirenden Vorstellung abhängt. Uns alten Praktikern im Lehrgeschäfte schwebt zwar zunächst die grosse Menge der Gegenstände vor, womit die Lehrlinge sich nur gerade so lange und in sofern beschäftigen, als sie lernen; und dabei ist noch an kein freies Steigen ihrer Vorstellungen, — mithin auch an kein selbstständiges Bilden und Gestalten zu denken. Allein unsre Lehrlinge mögen nun wohl oder übel gedeihen, so erzeugt sich doch endlich auch in ihnen ein Kreis solcher Gedanken, in welchem sie nach eignem Sinnen, Meinen, Wollen thätig sind; und von wo aus auch ihr äusseres Thun seine Bestimmung empfängt. Auch der Gelehrteste hat den grössten Theil seines Wissens in Büchern, oder was er, wie man sagt, im Gedächtnisse mit sich trägt, davon steigen ihm die Erinnerungen nur auf gegebenen Anlass hervor, — jedoch nicht Alles kann solchergestalt ein passiver Vorrath in ihm sein; sonst wäre kein Lebensprincip vorhanden, von welchem der Gebrauch dieses Vorraths abhängt und seine Richtung empfängt. In dem verhältnissmässig nur kleinen Kreise nun, worin die Selbstthätigkeit ihren Sitz hat, wollen wir jetzt nachsehen, ob es auch dort eine Reihenbildung geben möge. Sie finden hier zu solchem Zwecke wieder einen mathematischen Aufsatz.

Beilage.

Ueber freies Steigen verschmolzener Vorstellungen.

Obgleich Reihenbildung das Gegentheil ist vom Zugleich-Steigen, so muss doch die obige Untersuchung über die zugleich steigenden Vorstellungen hier zum Grunde gelegt werden. Es ist nöthig, hiebei die Rücksicht auf den Hemmungsgrad * nicht ganz auszuschliessen; um jedoch schwierige Verwickelungen zu vermeiden, soll angenommen werden, der Hemmungsgrad sei unter allen Paaren der zugleich Steigenden der nämliche; und $=m$, welches bekanntlich ein ächter Bruch, oder höchstens $=1$ ist. Alsdann verwandeln sich die obigen Differentialformeln in folgende:

$$d\alpha = [a-\alpha-\pi' m(\beta+\gamma)]\, dt,$$
$$d\beta = [b-\beta-\pi'' m(\beta+\gamma)]\, dt,$$
$$d\gamma = [c-\gamma-\pi''' m(\beta+\gamma)]\, dt,$$

weil nun nicht die ganze vorige Hemmungssumme, sondern nur derjenige Theil von ihr, welcher durch den Bruch m angezeigt wird, den auf die verschiedenen Vorstellungen zu vertheilenden Druck hervorbringt. Oder mit andern Worten: die jetzige Hemmungssumme ist gleich der vorigen multiplicirt mit m.

Da es hier darauf ankommt, eine Untersuchung zugänglich zu machen, so mögen der grössern Erleichterung wegen $a=b=c$, sämmtlich $=1$ gesetzt werden; daher auch α, β, γ einander gleich sein müssten, wenn keine Verschmelzung einen Unterschied hervor brächte. Unter dieser Voraussetzung wäre dann die Formel

$$\beta+\gamma = \frac{b+c}{k} \cdot (1-e^{-kt})$$

$$\text{für } k = \frac{bc+2ac+2ab}{bc+ac+ab}$$

zu verändern in

$$\alpha=\beta=\gamma=\frac{3}{3+2m}\left(1-e^{-\frac{3+2m}{3}\cdot t}\right).$$

Offenbar lässt sich dies sehr leicht auf mehrere Vorstellungen erweitern. Bei vieren käme

$$\alpha=\beta=\gamma=\delta=\frac{4}{4+3m}\left(1-e^{-\frac{4+3m}{4}\cdot t}\right).$$

* Psychologie §. 52.

Bei fünfen

$$\alpha = \beta = \gamma = \delta = \varepsilon = \frac{5}{5+4m}\left(1 - e^{-\frac{5+4m}{5}\cdot t}\right).$$

Es ist nämlich k erst $= 1 + \frac{2}{3}m$, dann $1 + \frac{3}{4}m$, ferner $1 + \frac{4}{5}m$, u. s. w.

Allein die einfachste aller Voraussetzungen ist die von zwei Vorstellungen; wo $k = 1 + \frac{1}{2}m$, und

$$\alpha = \beta = \frac{2}{2+m}\left(1 - e^{-\frac{2+m}{2}t}\right).$$

An diese Voraussetzung müssen wir hier anknüpfen; indem wir sie auf folgende Weise abändern:

Es sollen a und b nicht gleichmässig, sondern dergestalt steigen, dass dabei ihre Verschmelzung in Betracht komme. Auch diese Verschmelzung soll dergestalt ungleich sein, dass von a nur ein Theil $= a'$ mit b verschmolzen ist. Man mag annehmen, es sei a im Sinken begriffen gewesen, als b zuerst gegeben wurde; dann konnte das von a noch übrige a' mit b verschmelzen, soweit es die gegenseitige Hemmung des a und b erlaubte. Die bekannte Hemmungsrechnung* erforderte dann statt der Hemmungssumme mb eine kleinere, nämlich ma', und zwar deshalb, weil nur der Theil a' in Hemmung trat gegen b. Daraus musste folgende Hemmungsrechnung entstehen:

$$(a+b):\begin{cases} a \\ \\ b \end{cases} = ma' : \begin{cases} \dfrac{ma'b}{a+b} \\ \\ \dfrac{ma'a}{a+b} \end{cases}$$

woraus die beiden Reste $a' - \frac{ma'b}{a+b}$, und $b - \frac{ma'a}{a+b}$ oder nach unsrer jetzigen Voraussetzung, dass $a = b$ sei:

$$a' - \frac{ma'}{2}, \text{ und } a - \frac{ma'}{2}.$$

Wir nehmen nun diese Hemmung, und die nach ihr bestimmte Verschmelzung als geschehen an; so ist die Verschmelzungshülfe**, welche jede der beiden Vorstellungen von der andern empfängt,

$$\frac{\left(a' - \frac{ma'}{2}\right)\cdot\left(a - \frac{ma'}{2}\right)}{a},$$

woraus zunächst die Wirkung zu bestimmen ist, welche dadurch eine von der andern Vorstellung empfangen kann.

* Psychologie §. 54. ** Ebendaselbst §. 63 und 69.

Jede Verschmelzungshülfe wirkt nur bis zum Verschmelzungspuncte*. Also a kann von b nur gehoben werden bis $a' - \frac{ma'}{2}$; und b kann von a gehoben werden bis $a - \frac{ma'}{2}$; wo der Unterschied zwischen a und a' ergiebt, dass b höher von a, als a von b werde ins Bewusstsein gebracht werden.

Wenn nun diese Verschmelzungshülfen zur Wirksamkeit gelangen, so ist nach bekannten Grundsätzen der Mechanik des Geistes, ganz ähnlich der Formel $\frac{r\varrho}{\Pi} \cdot \frac{r-\omega}{\varrho} \cdot dt = d\omega$, wo sich ϱ im Nenner und Zähler hebt, hier

$$\frac{d\alpha}{dt} = \frac{1}{a} \cdot \left(a - \frac{ma'}{2}\right) \cdot \left(a' - \frac{ma'}{2} - \alpha\right),$$

$$\text{und } \frac{d\beta}{dt} = \frac{1}{a} \cdot \left(a' - \frac{ma'}{2}\right) \cdot \left(a - \frac{ma'}{2} - \beta\right),$$

wobei sogleich mag bemerkt werden, dass, weil für $t=0$ auch α und $\beta=0$ sind, im ersten Beginn der Hebung, falls dieser wirklich durch die Verschmelzungshülfen geschähe, $d\alpha$ und $d\beta$ gleich sein würden; hingegen weiterhin ist $d\beta$ allemal grösser; indem der Factor $a' - \frac{ma'}{2} - \alpha$ sich der Null schneller nähert als $a - \frac{ma'}{2} - \beta$.

Jetzt aber kommt in Frage, ob denn die Geschwindigkeit, womit a und b sich erheben, von der Verschmelzungshülfe überall könne bestimmt werden? Die Bewegung der steigenden Vorstellungen geschieht immer, wenn mehrere Gründe dafür zusammentreffen, nach dem Rhythmus desjenigen Grundes, welcher die grösste Geschwindigkeit hervorbringt; die andern Antriebe aber können alsdann nur gegen Hindernisse Widerstand leisten, jedoch nicht beschleunigen**. Folglich wird in unserm Falle die Verschmelzung nicht eher helfen, bis etwa das freie Steigen jeder Vorstellung durch sich selbst seinem Zielpunkte so nahe gekommen ist, dass es langsamer wird als diejenige Bewegung, welche von der Verschmelzungshülfe kann bewirkt werden. Ob ein solches Nachlassen des freien Steigens, und ein Uebertreffen desselben durch die Hülfe möglich sei, muss nun untersucht werden.

Zu diesem Zwecke versuchen wir, was herauskomme, wenn beide Geschwindigkeiten, die des freien Steigens und die von der Hülfe bewirkte, gleich gesetzt werden? — Demnach

* Psychologie §. 86. ** Ebendaselbst §. 87.

1) anstatt der Gleichung $d\alpha = [a - \alpha - \pi' m (\beta + \gamma)]\, dt$ schreiben wir jetzt, da nur zwei Vorstellungen in Betracht gezogen werden, auch $a = b$, und, so lange die Verschmelzung unwirksam ist, gewiss $\alpha = \beta$ sein muss,

$$d\alpha = [a - (1 + \tfrac{1}{2} m)\, \alpha]\, dt;$$

indem, wie schon oben bemerkt, $k = 1 + \frac{1}{2} m$. So wird, indem die Geschwindigkeiten für irgend ein α gleich werden sollen,

$$\frac{d\alpha}{dt} = a - (1 + \tfrac{1}{2} m)\, \alpha = \frac{1}{a} \cdot \left(a - \frac{ma'}{2}\right) \cdot \left(a' - \frac{ma'}{2} - \alpha\right), \quad \text{oder}$$

$$\alpha \left[(1 + \tfrac{1}{2} m) - \left(1 - \frac{ma'}{2a}\right) \right] = a - a' (1 - \tfrac{1}{2} m) \cdot \left(1 - \frac{ma'}{2a}\right).$$

Nun kann aber a nicht kleiner sein als a', welches ein Theil von a sein soll. Setzen wir beide gleich: so kommt $\alpha = a (1 - \frac{1}{4} m)$, ein unbrauchbarer Werth, weil, wofern α so gross werden muss, damit die Geschwindigkeiten gleich werden, es die Höhe übersteigen würde, wohin es durch die Verschmelzung kann gehoben werden, denn diese ist, wie schon gezeigt, $a' (1 - \frac{1}{2} m)$. Also steigt a fortwährend frei, das heisst, mit der Geschwindigkeit, deren Grund in ihm selbst liegt.

2) Anstatt der Gleichung $d\beta = [b - \beta - \pi'' m (\beta + \gamma)]\, dt$ gilt ebenfalls, so lange b durch eigne Kraft steigt, die Formel $d\beta = [b - (1 + \frac{1}{2} m)\, \beta]\, dt$; wo der Buchstabe b nur deshalb gebraucht wird, weil dadurch die zweite Vorstellung soll bezeichnet werden; während doch der Grösse nach $b = a$ gesetzt ist. Sollen nun hier die Geschwindigkeiten gleich sein, so hat man

$$\frac{d\beta}{dt} = b - (1 + \tfrac{1}{2} m)\, \beta = \frac{1}{a} \cdot \left(a' - \frac{ma'}{2}\right) \cdot \left(a - \frac{ma'}{2} - \beta\right), \quad \text{oder}$$

$$\beta \left[(1 + \tfrac{1}{2} m) - \frac{a'}{a} (1 - \tfrac{1}{2} m) \right] = b - \frac{a'}{a} (1 - \tfrac{1}{2} m) \cdot \left(a - \frac{ma'}{2}\right).$$

Hier ist zwar der Theil rechter Hand des Gleichheitszeichens völlig der nämliche wie im vorigen Falle, da $b = a$ sein soll; allein der Coefficient von β ist grösser, sobald a grösser genommen wird als a'. Gesetzt, es wäre $b = (1 + \frac{1}{2} m) \cdot \left(a - \frac{ma'}{2}\right)$, so könnte die Gleichung dividirt werden durch den Coefficienten von β, nämlich durch $(1 + \frac{1}{2} m) - \frac{a'}{a} (1 - \frac{1}{2} m)$; und es fände sich alsdann $\beta = \alpha - \frac{ma'}{2}$, welches gerade die Höhe ist, wohin b von a kann gehoben werden. Es sei aber b kleiner, nämlich

$$a = b < (1 = \tfrac{1}{2} m) \cdot \left(a - \frac{ma'}{2}\right),$$

so muss sein $m < 2 \cdot \left(\frac{a}{a'} - 1\right)$, oder $a' < \frac{2a}{2 + m}$.

Diese Annahmen sind zulässig; und zeigen, dass es Fälle gebe, in welchen für ein solches β die Geschwindigkeiten gleich werden können, dessen weitere Erhebung von der Verschmelzungshülfe abhängen wird. Hätte man auf den vorigen Fall eine ähnliche Betrachtung übertragen wollen, so wäre für $a = a'(1 - \frac{1}{2}m) \cdot (1 + \frac{1}{2}m)$ herausgekommen $\alpha = a'(1 - \frac{1}{2}m)$, und zu dieser Höhe könnte α durch die Hülfe gehoben werden; aber $a = a'(1 - \frac{1}{4}m^2)$ ist ungereimt, da a' ein Theil von a sein soll.

Bis zu der Zeit nun, wo die Verschmelzungshülfe anfängt zu wirken, steigen α und β ganz auf gleiche Weise nach obiger Formel

$$\alpha = \beta = \frac{2}{2+m}\left(1 - e^{-\frac{2+m}{2} \cdot t}\right). \qquad [I]$$

Hingegen von diesem Zeitpuncte an gilt das Integral von

$$\frac{d\beta}{dt} = \frac{1}{a} \cdot \left(a' - \frac{ma'}{2}\right) \cdot \left(a - \frac{ma'}{2} - \beta\right),$$

nämlich
$$\beta = \left(a - \frac{ma'}{2}\right) \cdot \left(1 - e^{-\frac{a'}{a}(1 - \frac{1}{2}m) t}\right). \qquad [II]$$

Bevor man jedoch von diesem Integral Gebrauch macht, muss man zuvörderst in dessen Sprache den erwähnten Zeitpunct übersetzen; als ob durch die Verschmelzungshülfe, β wäre dahin erhoben worden, den zuvor bestimmten Werth zu erlangen, für welchen die Geschwindigkeiten gleich geworden sind.

Beispiel: $a = b = 1$; $a' = \frac{1}{2}$; $m = \frac{1}{10}$; giebt für dasjenige β, bei welchem die Geschwindigkeiten gleich werden, den Werth 0,93369. Setzt man diesen in die Formel [I], so findet sich für den Zeitpunct der erwähnten Gleichheit $t = 3{,}7433$; hingegen nach der Formel [II] würde dazu fast die doppelte Zeit nöthig gewesen sein, nämlich $t = 6{,}6559$. Nehmen wir jetzt $t = 7$ in der zweiten Formel, so bedeutet dies nur den Zuwachs an Zeit $7 - 6{,}6559 = 0{,}3441$; es findet sich aber dafür, das heisst für die wahre Zeit $3{,}7433 + 0{,}3441 = 4{,}0874$, der Werth von $\beta = 0{,}9618$. Hätte statt dessen noch die erste Formel ihre frühere Geltung, so ergäbe sie für den nämlichen Zeitpunct $\beta = 0{,}9392$. Dieser letztere Werth ist richtig für α, welches in seinem Gange durch die Verschmelzungshülfe nicht abgeändert wird, folglich nach Verlauf der Zeit $t = 3{,}7433$ hinter β um etwas zurückbleibt. Die Grenze, welcher β sich in diesem Beispiele nähert, ohne sie jemals völlig zu erreichen, ist $\frac{39}{40} = 0{,}975$. Hingegen α nähert sich der Grenze $\frac{20}{21} = 0{,}95238$.

Vor tieferem Eingehn in die, etwas verwickelte Untersuchung wird es zweckmässig sein, noch ein andres Beispiel dem vorigen gegenüber zu stellen. Man behalte $a=b=1$; $m=\frac{1}{10}$; aber es sei nun $a'=0{,}65$. So findet sich der Zeitpunct, wo die Geschwindigkeit der Verschmelzungshülfe anfängt die eigne Bewegung von b zu übertreffen, bei dem Werthe $\beta=0{,}93081$; alsdann nämlich ist $t=3{,}6060$, nach der Formel [I]. Hingegen hätte die Verschmelzungshülfe, um diesen Werth von β hervorzubringen, nach der Formel [II] hiezu eine Zeit $=5{,}2991$ gebraucht. Man setze nun eine etwas höhere Zeit $t=5{,}7$ in die Formel [II], so bedeutet dies nur den Zuwachs an Zeit $5{,}7-5{,}2991=0{,}4009$; dafür, das heisst für die wahre Zeit $3{,}6060+0{,}4009=4{,}0069$ wird alsdann $\beta=0{,}93886$. Für die nämliche Zeit gäbe die Formel [I] einen etwas kleineren Werth, $\beta=0{,}93818$, welches der jetzige Werth von a ist.

Vergleicht man dies Beispiel mit dem vorigen: so zeigt sich, dass $a'=0{,}65$ ein wenig früher anfängt, sein b zu beschleunigen, als $a'=0{,}5$; dagegen mag man es befremdend finden, dass für $t=4{,}0069$ der Werth von β noch nicht grösser ist als $0{,}93886$. Dies erinnert an eine für die jetzige Untersuchung wesentliche Frage, nämlich nach dem Zeitpuncte, wann die später beginnende Beschleunigung durch ein kleineres a' wohl die vorige einholen würde, wenn beide zugleich wirkten?

Fingen beide Verschmelzungshülfen ihre Wirsamkeit zugleich an, so hätte man eine Gleichung von folgender Form:

$$\beta=p\left(1-e^{-qt}\right)=p'\left(1-e^{-q't}\right),$$

also $\dfrac{p}{p'}=\dfrac{1-e^{-q't}}{1-e^{-qt}}$,

oder $\dfrac{p}{p'}-1=\dfrac{e^{-qt}-e^{-q't}}{1-e^{-qt}}=e^{-qt}\cdot\dfrac{1-e^{(q-q')t}}{1-e^{-qt}}$,

folglich $log.\,nat.\left(\dfrac{p}{p'}-1\right)=-qt+log.\,nat.\dfrac{1-e^{(q-q')t}}{1-e^{-qt}}$,

woraus, wenn der Werth von t schon nahe bekannt ist, und vorläufig in den Bruch $\dfrac{1-e^{(q-q')t}}{1-e^{-qt}}$ kann gesetzt werden, sich derselbe genauer finden lässt.

Allein wegen der imaginären Zeiten, worin die Verschmelzungshülfen würden gewirkt haben, während in der That die Vorstellungen durch eigne Kraft empor stiegen, bedarf das angegebene Verfahren einiger Abänderung, die sich am bequem-

sten an den schon gebrauchten Beispielen zeigen lässt. Es kommt nämlich darauf an, die imaginären Zeiten, nach welchen das Wirken der Verschmelzungshülfen muss berechnet werden, gehörig zusammenzufassen; als ob eine nach der andern, aber jede von vorn an ihr Wirken begonnen hätte.

Man nenne $0{,}5 = a'$; aber $0{,}65 = a''$; so entspricht der wahren Zeit 3,606 für a'' die imaginäre Zeit 5,2991; und der wahren Zeit 3,743 für a' die imaginäre Zeit 6,6559. Der Unterschied beider wahren Zeiten ist 0,137. Hätte nun die imaginäre Zeit 5,2991 ablaufen müssen, um β durch Wirkung der Verschmelzungshülfe zu dem Werthe 0,93081 zu heben, so käme alsdann zu ihr der wirkliche Unterschied 0,137 hinzu; und gäbe eine Zeit $= 5{,}4361$. Am Ende dieser Zeit wäre für a' seine imaginäre Zeit 6,6559 abgelaufen. Es ist aber $6{,}6559 - 5{,}4361 = 1{,}2198$. Um so viel früher also müsste die Wirkung des a' begonnen haben, als die des a''; und nach dieser Voraussetzung muss die so eben in allgemeinen Ausdrücken gezeigte Rechnung abgeändert werden, um das Fortwirken der Verschmelzungshülfen in derjenigen Zeit zu bestimmen, da β als von ihnen abhängig zu betrachten ist.

Es sei nun das obige $p = a - \frac{ma'}{2}$, $q = \frac{a'}{a}.(1 - \frac{1}{2}m)$, so muss dieses q nicht mit t, sondern mit $1{,}2198 + t$ multiplicirt in die Formeln gesetzt werden; alsdann ist $p' = a - \frac{ma''}{2}$, und $q' = \frac{a''}{a}.(1 - \frac{1}{2}m)$. Wird hiernach die Rechnung abgeändert, so findet sich

$$log.\ nat. \left(\frac{p}{p'} - 1\right) = -q\,(1{,}2198 + t) + log.\ nat. \frac{1 - e^{q \cdot 1{,}2198 + (q - q')t}}{1 - e^{-q(1{,}2198 + t)}}.$$

Nun war für die wahre Zeit 4,087, und für $a' = \frac{1}{2}$, der Werth von $\beta = 0{,}9618$; aber für die wahre Zeit 4,0069, und für $a'' = 0{,}65$, der Werth von $\beta = 0{,}93886$. Die Zeiten sind einander sehr nahe; und die Beschleunigung durch a'' fängt früher an als die durch a'; folglich muss der Zeitpunct, wofür man aus beiden Rechnungen einerlei β erhalten hätte, schon vorüber sein; und es muss dafür t grösser sein als 3,743, aber kleiner als 4,0069. Die imaginäre Zeit 5,7 entspricht der wahren 4,0069; man setze demnach etwa $t = 5{,}5$; um vorläufig den von t abhängenden Logarithmen zu berechnen, während t in der Grösse $-q\,(1{,}2198 + t)$ noch als unbekannt betrachtet wird. So findet sich dieses $t = 5{,}5634$; eine imaginäre Zeit, die sich sogleich auf

die wahre zurückführen lässt, indem man überlegt, dass zu der imaginären Zeit 5,4361 die wahre 3,743 gehört. Es ist nämlich der Unterschied $5,5634 - 5,4361 = 0,1273$, welcher zu der wahren 3,743 addirt ergiebt 3,8703. Und dies liegt, wie vorausgesehen war, zwischen 3,743 und 4,0069. Also kann es nicht mehr befremden, *dass die früher begonnene Beschleunigung sehr bald hinter der später eingetretenen zurückbleibt.*

Man sieht in dem Beispiele, dass es leicht ist, einen vorläufigen Werth von t zu treffen, der die Näherungsrechnung einleiten kann; sonst möchte dieselbe weit mühsamer ausfallen.

Der Schluss aber von beiden Beispielen auf andre Werthe von a' kann leicht irre führen, wenn nicht eine neue Betrachtung mit der vorigen verbunden wird.

Um den Werth zu bestimmen, wobei β anfängt von der Verschmelzungshülfe abzuhängen, ist oben die Gleichung aufgestellt:

$$\beta\left[(1+\tfrac{1}{2}m) - \frac{a'}{a}(1-\tfrac{1}{2}m)\right] = b - \frac{a'}{a}(1-\tfrac{1}{2}m)\cdot\left(a - \frac{ma'}{2}\right).$$

Man setze hierin, wie zuvor $a = b = 1$, und suche nun, wie β von a' abhängt; indem man a' als verändert betrachtet und nach demselben differentiirt. Es wird sich finden, dass alsdann $d\beta$ könne $= 0$ gesetzt werden, welches, wie die Umstände zeigen ein *Minimum* von β ergeben muss, für

$$a' = \frac{1+\tfrac{1}{2}m - \sqrt{\tfrac{3}{2}m + \tfrac{1}{4}m^2}}{1-\tfrac{1}{2}m}$$

$= 0,69419$ für den vorhin angenommenen Werth von $m = \frac{1}{10}$. Hätten wir also im Vorhergehenden $a' = 0,7$ oder noch grösser gesetzt: so wäre dasjenige β, welches anfängt von der Verschmelzungshülfe bestimmt zu werden, nicht kleiner, sondern grösser gefunden worden. Z. B. für $a' = 0,9$ erhebt sich b durch eigne Kraft bis $\beta = 0,9409$, und von hier an erst wird es durch die Verschmelzungshülfe beschleunigt; jedoch durch dieselbe nur der Grenze 0,955 angenähert. Der Zeitpunct, wo die Beschleunigung beginnt, ist $t = 4,208$. Dagegen fand sich für $a' = \frac{1}{2}$, derselbe Zeitpunct bei $t = 3,743$; es war alsdann $\beta = 0,93369$; und für $t = 4,0874$ fand schon der Werth $\beta = 0,9618$ statt. Demnach ergiebt sich für solche a', welche grösser sind als 0,69419, nur eine späte und geringe Erhebung des β.

Wäre mit einer Vorstellung $a = 1$ für alle möglichen Reste $= a'$ eine Menge von b, sämmtlich $= 1$, verbunden, und hinge die Beschleunigung dieser b lediglich von a ab, so würde dasjenige a', welches $= 0,69419$, die Beschleunigung des ihm angehörenden

b zuerst beginnen; darauf würden zu beiden Seiten eben dieses nämlichen a' die Beschleunigungen der zugehörigen b allmälig gleichsam um sich greifen; mit dem Unterschiede jedoch, dass *für grössere a'* dieselben *minder* bedeutend, für *kleinere* dagegen, wenn auch *später* begonnen, doch *weiter fördernd* ausfielen. Für $a' = 0{,}1$ beginnt die Beschleunigung erst bei $\beta = 0{,}94814$ und $t = 5{,}1656$; aber sie reicht bis zu der Grenze $\beta = 0{,}995$.

Für andere Werthe von m würde jenes Minimum von β auch ein andres a' erfordern. Für $m = 1$ findet man $a' = 0{,}3544$; da aber, wie oben erwähnt, a' kleiner sein muss, als $\frac{2a}{2+m}$, so fällt der eben angegebene Punct doch nicht ganz in die Mitte der Gegend, worin Beschleunigung stattfindet, sondern nach derselben Seite hin wie zuvor; denn diese Gegend fängt hier erst an bei $a' = 0{,}66\ldots$ Hingegen für $m = 0$ würde sich das erwähnte Minimum des β bei $a' = 1$, also am äussersten Endpuncte befinden. Ist m nicht 0, aber sehr klein, so lässt der Ausdruck

$$a' = \frac{1 + \frac{1}{2}m - \sqrt{\frac{3}{2}m + \frac{1}{4}m^2}}{1 - \frac{1}{2}m}$$

sich sehr abkürzen; es kann nämlich neben der Quadratwurzel von m die erste Potenz vernachlässigt werden; also

$$a' = 1 - \sqrt{\tfrac{3}{2}m} = 1 - 1{,}2247\sqrt{m}.$$

Z. B. wenn $m = \frac{1}{400}$, so ist nahe $a' = 0{,}93877$.

Der Vergleichung wegen wollen wir auf beide zuletzt erwähnte Fälle noch einen Blick werfen.

1) Es sei $m = \frac{1}{400}$

Man nehme $a' = 0{,}9$; so beginnt das Wirken der Hülfe erst bei $\beta = 0{,}9749$; und für $t = 3{,}725$.

Man setze $a' = 0{,}1$; so wirkt die Hülfe nicht früher als für $\beta = 0{,}9986$; und $t = 9{,}104$.

2) Es sei $m = 1$

Man nehme $a' = 0{,}3$. Jetzt wirkt die Hülfe schon von dem Werthe $\beta = 0{,}6463$ an, und $t = 2{,}3278$.

Für $a' = 0{,}1$ findet sich $\beta = 0{,}6569$, und $t = 2{,}8194$. Im ersten dieser Fälle, nämlich für $a' = 0{,}3$ nähert sich die Erhebung des β der Grenze 0,85. Hingegen für $a' = 0{,}1$ der Grenze 0,95.

Die Hülfen sind hier gleichsam auf einen engen Raum beschränkt, aber innerhalb dieses Raumes desto wirksamer. Es lässt sich daraus vermuthen, was geschehen würde, wenn die

frei steigenden Vorstellungen bei geringer gegenseitiger Hemmung (also bei geringen Werthen von *m*) irgend einen Widerstand gegen sich in Spannung setzen. Je mehr sie dadurch am Steigen gehindert würden, desto mehr würde die Wirkung der Hülfen hervortreten, obgleich die Grenzen, denen sich dieselbe nähert, erniedrigt werden möchten. Denn was bei kleinen Hemmungsgraden diese Wirkung verspätet, das ist nur das freie Steigen selbst, welches erst so weit nachlassen muss, bis die Hülfen merklich werden können.

Versucht man nun, das Bisherige auf mehr als zwei Vorstellungen auszudehnen, unter der Voraussetzung gleicher Stärke und gleichen Hemmungsgrades: so ist zuvörderst bekannt, was gleich Anfangs gezeigt worden, dass, je mehr der Vorstellungen sind, um desto niedriger die Grenze steht, welcher jede im freien Steigen sich nähert; und auch die Bewegung dahin desto weniger gleichmässig ist, indem sie zuerst rascher, allein desto eher verzögert wird. Die Wirksamkeit der Hülfen, welche dadurch nicht vermindert werden, tritt also eher hervor. Aber jede Vorstellung wirkt auf die nachfolgenden; dergestalt, dass *c*, *d*, u. s. w. sich nicht von *a*, sondern von *b* beschleunigt finden, falls dessen Wirksamkeit eher eintritt. Bis zu jenem Minimum hin, wo *a* zuerst anfing β zu beschleunigen, statt dessen man jetzt γ oder δ setzen mag, kann nun die zunächst auf *a* folgende Vorstellung, die jetzt *b* heissen wird, nicht vorgreifen; aber weiterhin fortgehend in der Reihe können wir erwarten, dass die von *b* abhängende Beschleunigung auf solche Glieder treffen wird, bei denen sie der von *a* ausgehenden Wirkung zuvorkommt. Jedoch diese Beschleunigung nimmt ab, und für *a* wird noch eine Nachwirkung übrig bleiben, vermöge deren am Ende jedes spätere Glied die vorigen überragen wird, ohne sie darum zurückzudrängen. Es ist also auch hier eine Reihenbildung vorhanden, wiewohl kein eigentliches Ablaufen einer Reihe, weil die frühern Glieder nicht zurücktreten.

Anders wird sich dies verhalten, wenn irgend eine Hemmung, deren Grund ausserhalb der Reihe liegt, sich einmischt. Denn alsdann wird aus früher entwickelten Gründen allerdings in den vordern Gliedern die Nachgiebigkeit grösser sein, als in den hinteren, bei welchen die Energie des Steigens noch stärker ist; und so wird ein eigentliches Ablaufen der Reihe erfolgen können. Nur ist dabei nicht zu vergessen, dass die Bildung

der Reihe nicht lediglich von der Zeitfolge abhängt, worin die Glieder derselben ursprünglich gegeben wurden, sondern dass jeder Grund, wodurch die grössere oder geringere Verschmelzung je zweier Glieder bestimmt wurde, sich hier gelten macht.

Die nächste Frage wäre nun: was geschehen werde bei ungleichen Hemmungsgraden? Wenn z. B. drei Vorstellungen so beschaffen sind, dass ihre Hemmungsgrade in gerader Linie liegen; wie auf der Tonlinie, wo allemal zwei Hemmungsgrade addirt den dritten ausmachen? Es ist einleuchtend, dass beim freien Steigen der Tonvorstellungen c, e, g, die mittlere weniger gehemmt wird, als die äussersten, welche von ihrem Gegensatze unter einander (dem grössten Hemmungsgrade) am meisten leiden. Setzen wir nun dieses c und e in die Stelle der zuvor betrachteten a und b, so kann in solchen oder ähnlichen Fällen die eigne Geschwindigkeit des c wohl übertroffen werden durch die Wirkung der Hülfe des e.

Es kommt jetzt noch darauf an, den Umfang der vorhergehenden Untersuchung auf die Voraussetzung zu erweitern, dass a und b von ungleicher Stärke sein mögen. Hier sind mehrere Fälle zu unterscheiden. Es sei immer a die stärkere Vorstellung; diese aber kommt entweder nur für ihren Theil a' in Verbindung mit b, oder es ist umgekehrt ein Theil b' von b, welcher mit dem ganzen a Gemeinschaft hat. (Den Fall, wo nur Theile von beiden in Verbindung getreten wären, lassen wir unberührt.) In der ersten Annahme liegen wiederum zwei; es ist nämlich entweder a' kleiner als b, oder grösser.

I. Es sei a' kleiner als b; wobei hinzugedacht werden mag, dass etwa das im Sinken begriffene a bis auf den Theil a' aus dem Bewusstsein verschwunden war, als b gegeben wurde. Die Hemmungssumme war alsdann $=ma'$, wie in den frühern Rechnungen; und die Verschmelzungshülfe für b, welche sich daraus ergab, war $\frac{1}{b} \cdot \left(a' - \frac{ma'b}{a+b}\right) \cdot \left(b - \frac{ma'a}{a+b}\right)$, folglich, wenn deren Wirkung für irgend einen Werth von β gleich werden soll der Geschwindigkeit, womit b von selbst steigt, so muss sein

$$\frac{d\beta}{dt} = \frac{1}{b} \cdot \left(a' - \frac{ma'b}{a+b}\right) \cdot \left(b - \frac{ma'a}{a+b} - \beta\right) = b - \left(1 + \frac{am}{a+b}\right)\beta, \text{ oder}$$

$$\beta\left[\left(1 + \frac{am}{a+b} - \frac{a'}{b}\left(1 - \frac{mb}{a+b}\right)\right)\right] = b - \frac{a'}{b}\left(1 - \frac{mb}{a+b}\right) \cdot \left(b - \frac{ma'a}{a+b}\right).$$

Wäre nun $b=(1+\frac{am}{a+b}).(b-\frac{ma'a}{a+b})$, so liesse sich durch den Coefficienten von β dividiren; und man hätte $\beta=b-\frac{ma'a}{a+b}$, folglich $\frac{d\beta}{dt}=0$. Also muss b kleiner sein, woraus folgt, dass $\frac{aa'm}{a+b}<b-a'$, oder $m<\frac{(b-a')(a+b)}{aa'}$, und $a'<\frac{b(a+b)}{a+b+am}$.

Differentiirt man β nach a' zu dem schon bekannten Zwecke, so findet sich, nachdem das Differential $=0$ gesetzt worden, das Minimum von β für

$a'=\frac{b}{a+b-bm}.a+b+am-\sqrt{(a+b).(2a+b).m+a^2m^2})$, welches für ein grosses a beinahe wäre $a'=b(1+m-\sqrt{2m+m^2})$. Hingegen für $a=b=1$ verwandelt sich die Formel in

$$a'=\frac{1}{2-m}.(2+m-\sqrt{6m+m^2}),$$
$$\text{oder } =\frac{1}{1-\frac{1}{2}m}.(1+\tfrac{1}{2}m-\sqrt{\tfrac{3}{2}m+\tfrac{1}{4}m^2}),$$

wie oben für diesen Fall schon gefunden worden.

II. Es sei a' grösser als b. Alsdann war die Hemmungssumme $=mb$; die Verschmelzungshülfe für b ist daher $\frac{1}{b}.(a'-\frac{mb^2}{a+b}).(b-\frac{mab}{a+b})$, und folglich das gesuchte $\frac{d\beta}{dt}=\frac{1}{b}(a'-\frac{mb^2}{a+b}).(b-\frac{mab}{a+b}-\beta)=b-(1+\frac{am}{a+b})\beta$, also $\beta\left[1+\frac{am}{a+b}+\frac{1}{b}(a'-\frac{mb^2}{a+b})\right]=b-\frac{1}{b}.(a'-\frac{mb^2}{a+b})(b-\frac{mab}{a+b})$.

Hier kann man nun freilich nicht setzen

$$b=(1+\frac{am}{a+b}).(1-\frac{am}{a+b}).b.$$

Denn gewiss ist $(1-\frac{a^2m^2}{(a+b)^2})$ b kleiner als b; allein eben deshalb setze man $b=(1+\frac{am}{a+b}).(b-\frac{amb}{a+b})+\frac{a^2m^2}{(a+b)^2}.b$, so findet sich

$$\beta=b-\frac{amb}{a+b}+\frac{a^2m^2.b}{(a+b)^2.\left[1+\frac{am}{a+b}-\frac{1}{b}.(a'-\frac{mb^2}{a+b})\right]},$$

welches zwar auf einen Augenblick widersinnig scheinen kann, da β nicht vollends $=b-\frac{amb}{a+b}$ sein, viel weniger diese Grösse übersteigen darf. Allein der Divisor des letzten Gliedes ist negativ. Statt $1+\frac{am}{a+b}-\frac{1}{b}.(a'-\frac{mb^2}{a+b})$ schreibe man $1+\frac{am}{a+b}-\frac{a'}{b}+\frac{mb}{a+b}=1+m.-\frac{a'}{b}$, so ergiebt sich, dass

675.

$\frac{a'}{b} > 1 + m$ sein müsse. Unter dieser Voraussetzung ist, besser geschrieben, $\beta = b . \left[1 - \frac{am}{a+b} - \frac{a^2 m^2 b}{(a+b)^2 . [a' - (1+m) . b]}\right]$.
Aber nun fragt sich: bevor dieser Werth von β, und mit ihm die Gleichheit der Geschwindigkeiten eintritt, welche Geschwindigkeit ist grösser, die eigne des b? oder vielmehr die der Hülfe? Dann hebt sie die Vorstellung b bis zu jenem Werthe von β; nun aber überlässt sie dieselbe ihrem eignen langsamern Fortschritt; welches von dem früher betrachteten Vorgange das Umgekehrte ist. Der genauern Bestimmung wegen setze man $\frac{a'}{b} = 1 + mx$, und suche nun, wie gross x sein müsse, damit Anfangs, für $\beta = 0$, die Geschwindigkeiten gleich sein.

Es ist nämlich zuerst, indem noch $\beta = 0$, wofern *jetzt* die Geschwindigkeiten gleich sein sollen,

$$\left(\frac{a'}{b} - \frac{mb}{a+b}\right) : \left(1 - \frac{ma}{a+b}\right) = 1;$$

hierin statt $\frac{a'}{b}$ den Werth $1 + mx$ gesetzt, giebt

$$m\left(1 - \frac{ma}{a+b}\right) x + 1 - \frac{ma}{a+b} - \frac{mb}{a+b} + \frac{m^2 ab}{(a+b)^2} = 1, \text{ oder}$$

$$m\left(1 - \frac{ma}{a+b}\right) x = m - \frac{m^2 ab}{(a+b)^2};$$

das heisst $x = \frac{(a+b)^2 - mab}{(a+b)^2 - mab - ma^2}$. Sobald also x grösser genommen wird, ist die Verschmelzungshülfe Anfangs die geschwindere; und b wird von ihr schneller gehoben, als es durch eigne Kraft steigen konnte.

Um nun vor unpassenden Voraussetzungen möglichst sicher zu sein, bestimme man zuerst willkürlich die Werthe von a und b; prüfe alsdann, welches m dazu taugt, damit nicht x so gross werde, dass $a' = b(1 + mx)$ den angenommenen Werth von a übersteige. Ist nun a' gehörig bestimmt, so geben alsdann die Formeln sowohl die Anfangsgeschwindigkeit, als auch den Werth von β, wobei der Wechsel des Bewegungsgesetzes eintritt.

Z. B. Es sei $a = 9$, $b = 1$, so ist $x = \frac{100 - 9m}{100 - 9m - 81m}$. Wollte man hier $m = 1$ setzen, so würde $x = 9{,}1$; woraus ferner $a' = 10{,}1$ welches unmöglich, weil a' ein Theil von a sein soll. Wählt man statt dessen $m = \frac{1}{2}$, so folgt $x = \frac{19{,}1}{11}$. Es sei nun x ein wenig grösser, etwa $= 2$; alsdann ist auch $a' = 2$; und

daraus Anfangs $\frac{d\beta}{dt} = 1{,}0725$ vermöge der Verschmelzungshülfe; aber das obige $\beta = 0{,}145$. Bis dahin hebt also die Hülfe; weiterhin ist b seinem freien Steigen überlassen. Man konnte jedoch auch für $m = \frac{1}{2}$ füglich $a' = 8$ setzen; woraus Anfangs $\frac{d\beta}{dt} = 4{,}3725$, und jenes $\beta = 0{,}5188$. Endlich war nicht durchaus nöthig, den Werth von m auf die Warnung des zuerst gefundenen x so tief, bis auf $\frac{1}{2}$, herabzusetzen. Es sei $m = \frac{8}{9}$. Daraus ergiebt sich für $x = 5$ und $a' = 5{,}444$ die Anfangsgeschwindigkeit $= 1{,}0711$; immer noch ein wenig grösser als das anfängliche Steigen des b durch sich selbst sein würde (da $b = 1$ genommen war); allein hier sind wir hart an der Grenze der brauchbaren Werthe, denn $\beta = 0{,}02$ ist der sehr geringe Werth, über welchen hinaus die Hülfe nicht mehr wirkt.

Uebrigens zeigen die Formeln sogleich, dass für ein sehr kleines m die Anfangsgeschwindigkeit beinahe $= a'$, und jener Scheidewerth von β beinahe b selbst ist.

Wäre $a' = b$ oder diesem Werthe nahe, so könnte, wie schon gezeigt, die Gleichheit der Geschwindigkeiten nicht stattfinden. Der Ausdruck für die Verschmelzungshülfe wird alsdann $\left(1 - \frac{mb}{a+b}\right) . \left(1 - \frac{ma}{a+b}\right) . b$, welches offenbar kleiner ist als b; Anfangs also steigt b aus eigner Kraft, und dabei bleibt es unter der jetzt angenommenen Voraussetzung auch fernerhin.

Es spaltet sich also der Fall II in drei Fälle; nämlich, wenn man sich a' denkt als allmälig wachsend, dergestalt, dass zuerst die Hülfe unwirksam ist; dann, dass ihre Wirkung erst eintritt, nachdem aus eigner Kraft b schon den vorhin bezeichneten Werth β erreicht hat; und endlich, dass die Hülfe gleich Anfangs die Vorstellung b mit sich bis zu einem gewissen Puncte empor hebt. Um der Frage willen, ob noch der vierte Fall, wo die Wirkung der Hülfe immer fortdauern würde, vom nächst vorhergehenden unterschieden werden müsse, setzen wir a und a' sehr gross; alsdann fällt a aus dem Scheidewerthe von β heraus, aber es bleibt $\beta = b . \left(1 - m - \frac{m^2 b}{a'}\right)$; und wenn man auch $\frac{m^2 b}{a'}$ weglässt, so bleibt noch immer der Scheidewerth $\beta = (1 - m) b$; wie lange aber ein solcher noch statt findet, muss eingeräumt werden, dass sich b aus eigner Kraft um etwas höher heben könne, wie wenig es auch sein möchte. Nämlich ohne Verschmelzung ist für zwei Vorstellungen a und

b bekanntlich $\beta = \frac{b}{k}(1 - e^{-kt})$, also β nähert sich der Grenze $\frac{b}{k}$, wo $k = 1 + \frac{am}{a+b}$, welches, wenn b neben einem grossen a wegfällt, ergiebt $k = 1 + m$; es ist aber $\frac{b}{1+m} = b(1 - m + m^2$ u. s. w.), also grösser als jenes $\beta = (1 - m)\, b$.

Was die Scheidepuncte zwischen den verschiedenen Fällen anlangt, so ist derjenige, wo $\frac{a'}{b} = 1 + m$, noch nicht der erste, denn es würde dafür der Scheidewerth von β einen unendlich grossen negativen Werth erlangen. Man setze aber

$$1 = \frac{am}{a+b} + \frac{a^2 m^2 b}{(a+b)^2 \, . \, [a' - (1+m) \, . \, b]},$$

$$\text{woraus } a' = \frac{a^2 m^2 b}{(a+b)^2 - am\,(a+b)} + (1+m) \, . \, b.$$

Man nehme ferner $a = a'$, als den höchsten Werth, welchen a' haben könnte, also

$$1 - (1+m)\frac{b}{a} = \frac{am^2 b}{(a+b)^2 - am\,(a+b)},$$

so wird sich nach willkürlicher Annahme des a und b der höchste brauchbare Werth für m bestimmen lassen, da m mit a' wächst. (Die allgemeine Formel dafür wird unbequem weitläuftig.) Da nun dieses voraussetzt, β sei $= 0$, so wird ein grösseres a und a' diejenigen Fälle herbeiführen, worin der Scheidewerth von β statt findet.

III. Es sei von b nur ein Theil b' mit a in Verbindung getreten. Alsdann war die Hemmungssumme $= mb'$; die Verschmelzungshülfe ist $\left(a - \frac{mb'b}{a+b}\right) . \left(b' - \frac{mb'a}{a+b}\right) . \frac{1}{b}$, und es fragt sich, ob $\left(a - \frac{mb'b}{a+b}\right) . \left[b' - \frac{mb'a}{a+b} - b\right] . \frac{1}{b} = b - \left(1 + \frac{am}{a+b}\right)\beta$ sein könne? Der früher gebrauchte Kunstgriff würde bloss zeigen, dass

$$1 + \frac{am}{a+b} = \frac{1}{b}\left(a - \frac{mb'b}{a+b}\right) = 1 + \frac{m}{a+b} \, . \, (a + b') - \frac{a}{b}$$

negativ sein müsse; mithin a grösser als

$$\tfrac{1}{2} mb + \sqrt{\tfrac{1}{4} m^2 b^2 + b^2 + mb'b};$$

wofern die angenommene Gleichung stattfinden solle.

Jedenfalls muss also a beträchtlich grösser sein als b, und dies um so mehr, je grösser m und b' genommen werden.

Setzen wir a sehr gross, so wird die Gleichung nahe

$\frac{a}{b} \, . \, [b'(1-m) - \beta] = b - (1+m)\beta$, oder

$\beta\,(1+m-\frac{a}{b})=b-\frac{a}{b}\,.\,b'(1-m)$, oder
$\beta\left[\frac{a}{b}-(1+m)\right]=\frac{a}{b}\,b'(1-m)-b$, wo man, nachdem schon b neben a wegfiel, noch weiter abkürzend schreiben kann $\beta=b'(1-m)$. Die obige Gleichung ist also für ein hinreichend grosses a zulässig. Wenn nicht b' oder $1-m$ sehr klein sind, so wird die Anfangsgeschwindigkeit von der Hülfe abhangen; mithin von letzterer b bis zu einem, dem eben angegebenen β nahe kommenden Werthe gehoben, dann aber sich selbst überlassen werden.

Nach dieser Betrachtung der drei Fälle ist nun zu erwägen, wie sie vorkommen können. Vorzüglich starke Vorstellungen müssen es sein, die dazu Anlass geben sollen; ausserdem wäre kein freies Steigen möglich. Ist unter diesen eine beträchtlich stärker als die übrigen, und der Hemmungsgrad nicht so gross, um die schwächeren auf die statische Schwelle zu bannen; so mögen einestheils von den minder starken einige vorangegangen, und noch im Sinken begriffen sein, indem die stärkste eintritt; alsdann ereignet sich für sie der Fall III; und zwar so, dass von den früher vorausgegangenen kleinere Reste, die wir b' nannten, mit a in Verbindung geriethen. Anderntheils mögen einige schwächere nachfolgen; so giebt es für jede derselben einen Rest a', der ihr Steigen bestimmen kann. Gelangen nun späterhin diese Vorstellungen zum freien Steigen, so ereignet sich mit dem Falle III zugleich der Fall II; indem a sowohl die verschiedenen b', als auch die nachfolgenden b durch seine verschiedenen a' hervorheben wird, wofern die in den Rechnungen angegebenen Bedingungen stattfinden. Um zu sehen wie dies auf Reihenbildung führen könne, ist noch nöthig, auf die Zeitbestimmung des Steigens zu achten.

Wenn nämlich im Falle III, a gross genug ist, damit die Anfangsgeschwindigkeit von der Verschmelzungshülfe abhänge: so findet sich

$$\beta=b'\left(1-\frac{ma}{a+b}\right).\left(1-e^{-\frac{1}{b}\left(a-\frac{mb'b}{a+b}\right)t}\right),$$

woraus sogleich klar ist, dass grössere b' bei hinreichend starken a und nicht zu grossen m (so dass $\frac{mb'b}{a+b}$ gering sei neben a) in gleichen Zeiten höher gehoben werden, folglich die Abstufung grossentheils von den verschiedenen b' abhängt.

Ferner ist für den Fall II

$$\beta = b\left(1 - \frac{ma}{a+b}\right).\left(1 - e^{-\frac{1}{b}\left(a' - \frac{mb^2}{a+b}\right)t}\right),$$

woraus hervorgeht, dass gleiche b geschwinder gehoben werden, wenn sie mit grössern a' in Verbindung traten.

Dies zusammengenommen zeigt eine starke Analogie mit demjenigen Reproductionsgesetz, nach welchem Vorstellungen von der statischen Schwelle durch andre stärkere hervorgehoben werden; und es kommt hiezu noch Folgendes, welches die Analogie vollständiger macht.

Man weiss schon (aus der Beilage zu 22) dass jede Vorstellung, die sich als die dritte zu zweien stärkeren betrachten lässt, folglich gewiss auch jede vierte, fünfte u. s. w. eine Maximum hat, bis zu welchem sie steigt, um alsdann durch die, bei frei steigenden Vorstellungen stets wachsende Hemmungssumme wieder zum Sinken gedrängt zu werden. Sind also die schwächern Vorstellungen bis gegen jenen Scheidewerth hin reihenförmig gehoben, so werden sie auch in der Ordnung, wie sie gehoben, wieder sinken, nachdem die Wirkung der Hülfe soweit nachlässt, um der angewachsenen Hemmungssumme die Herrschaft zu überlassen; wiewohl hiebei manche noch nicht untersuchte Modificationen vorkommen mögen.

Andererseits zeigt sich die angeführte Analogie doch auch sehr beschränkt. Vorstellungen von nahe gleicher Stärke erheben sich, wie gleich im Beginn dieser Untersuchung klar wurde, Anfangs nicht reihenförmig, sondern massenweise; und erst gegen das Ende ihres Steigens nehmen sie mit sehr geringer Bewegung die Reihenform an, wobei sie vielmehr zu einander hinzukommen, als vor einander weichen. Hieraus muss eine unendliche Mannigfaltigkeit entspringen, wenn jede von den nahe gleich starken Vorstellungen andre schwächere mit sich empor hebt, deren Reihenentwickelung die Hemmungssumme jeden Augenblick verändert.

Ueber die ganze hier geführte Untersuchung ist endlich noch zu bemerken, dass die Verschmelzungen gemäss der ursprünglichen Hemmung beim Sinken gegebener Wahrnehmungsvorstellungen (Empfindungen) sind bestimmt worden. Oefteres gemeinsames Steigen aber vermehrt die Verschmelzung, und wird also auch die Wirksamkeit der Verschmelzungshülfen vermehren. Hiemit wird sich die mannigfaltigste Veränderung der

reihenförmigen Anordnung einstellen, weil alle Abweichungen von der ursprünglichen Folge der Empfindungen, mögen solche nun aus den durch die Rechnung schon bestimmten, oder aus Nebengründen herrühren, sich bei jeder Wiederholung des gemeinsamen Steigens von neuem gelten machen, und jede schon abgeänderte Verbindung hiemit der Grund einer weitern Abänderung werden muss. Dies geht so fort, *bis die grösste mögliche Verschmelzung erreicht ist.* Dann aber entsteht ein *Product, welches, wofern nichts Neues hinzukommt, sich nicht mehr ändert;* selbst durch Zusätze aber nur mit Schwierigkeit einer Umformung nachgiebt, weil die einmal geschehenen Verschmelzungen nicht wieder aufgehoben, sondern höchstens in ihrer Wirkung aufgewogen werden können, welches, um merklich zu werden, eine bedeutende Gegenkraft erfordert.

32.

Wo sind wir nun, mein theurer Freund? Ich denke, wir sind im Gebiete der Phantasie und des Glaubens; weil doch einmal bekannte Namen müssen genannt werden, um uns nach der Windrose der alten sogenannten empirischen Psychologie zu orientiren. Freilich haben wir damit nicht die Sphäre des Gedächtnisses verlassen; vielmehr ergab sich aus der Rechnung dass selbst frei steigende Vorstellungen noch grossentheils die Analogie mit der Reproduction nach der Zeitfolge des Gegebenen beibehalten. Allein wie bunt, wie abenteuerlich auch manchmal die Bildungen der Phantasie sein mögen, immer besteht das Neue aus alten Stücken, und jedes solche Stück enthält eine Menge kleiner und kleinster Partialvorstellungen, die wenig oder gar nicht aus ihren alten Fugen sind gerückt worden, also den Stempel des Gedächtnisses in der That auch noch beibehalten; daher die Phantasie, wäre sie etwa vornehmer als das Gedächtniss, doch dessen nützliche Dienste nicht verschmähen dürfte.

Wie kommt aber der Glaube in die Gesellschaft der Phantasie? Sollte ich wohl in diesem Puncte Einwürfe von Ihnen zu erwarten haben? Im Gegentheil, ihre Kenntniss der Mythologie, worin Sie mir weit überlegen sind, würde mich zurechtweisen, wenn ich nicht durch Rechnung und pädagogische Erfahrung schon genug gewarnt wäre, um nicht die Phantasie eines heutigen Romanschreibers für ein ursprüngliches Seelen-

vermögen zu halten. Wer irgend etwas mit Willkür, und wissend um diese Willkür, erdichtet, der freilich mag lange lügen, bevor er es dahin bringt, an seine eignen Lügen zu glauben. Hingegen das ursprüngliche Phantasiren endigt von selbst mit dem Glauben, in wiefern nicht Beobachtung und Erfahrung sich widersetzen. Die letzten Worte des vorstehenden Aufsatzes sprechen hoffentlich deutlich genug von dem Product, womit die fortgehende Verschmelzung der oftmals frei steigenden Vorstellungen endigt. Dies Product ist ein nothwendiges, wofern der Kreis von Vorstellungen, aus welchen es entspringt, geschlossen ist, und der Anlass zum freien Steigen sich oft und mannigfaltig genug erneuert, damit aus den gegebenen Vorstellungen werde, was daraus werden kann. Alsdann schwebt dies Product im Bewusstsein gleich den Vorstellungen von Erfahrungsgegenständen; es wird für ein Reales gehalten, wie das was man hört und sieht; oder mit einem andern Worte, es wird daran geglaubt. So etwas Fertiges, oder doch beinahe fertig Gewordenes, nur noch theilweise einer absichtlichen Ausschmückung Zugängliches, ist im Grossen der Mythenkreis eines jeden Volkes.

Allein wir sprechen hier nicht von Völkern, sondern von Kindern. Wie nöthig diesen der Religionsunterricht ist, — und zwar in jedem Alter gerade in dem Maasse, als die Gefahr nahe ist, dass sie ausserdem sich aus eigner Macht etwas Götzenhaftes schaffen würden, — das bedarf hier keiner Entwickelung; denn Niemand zweifelt daran, und Sie am wenigsten.

Schon bei kleinen Kindern, sobald sie sprechen können, bemerken wir oft mit Erstaunen, zuweilen mit Besorgniss, wie sie phantasirend nicht bloss plaudern, als ob sie ihrem Erfahrungskreise entrückt wären, sondern auch dabei lachen und weinen, sich selbst Lust und Schmerz bereitend. Denn die Reizbarkeit des Organismus mengt sich hinein; und mancher Affect gräbt sich ein Bett, gleich einer Quelle, von welcher ein Bach ausgeht, um, dereinst, mit andern Bächen vereinigt, zum mächtigen Strome heranzuwachsen. Hier ist der Schooss, in welchem die geistige Individualität erzeugt, und durch die leibliche bestimmt wird.

Indessen die frühesten Producte der Phantasie bleiben nicht lange Gegenstände des Glaubens; sie werden bei gesunden Sinnen von der Erfahrung zurückgestossen; und durch neues

Phantasiren meist vollends verdrängt. Der zehnjährige Knabe erzählt schon lachend, was er alles geglaubt habe, da er noch klein war. Er weiss nicht, wie oft es ihm noch bevorsteht, grösser, und in seinen eignen Augen weiser zu werden. Neue, und abermals neue Formationen der Phantasie lagern sich über einander; und nicht selten bereitet sich daraus ein vulkanischer Boden, dessen Erschütterungen Alles durch einander zu werfen bestimmt sind.

Die Gefahr ist um desto geringer, je besser der Knabe, in dem Alter wo er schon nicht mehr Kind heisst, es sich selbst sagt, dass er spielt, während er sich den Illusionen hingiebt, dass er im Gegentheil mit ernsten Versuchen beschäftigt ist, wann er einen Erfahrungsgegenstand behandelt, der ihn durch guten oder schlechten Erfolg belehren wird. Hier kommen wir auf die höchst wichtige Wechselwirkung zwischen dem innern Thun, wodurch sich der Mensch die Grundlage seiner geistigen Persönlichkeit schafft, — dem Phantasiren, — und dem äusseren, wodurch er zuerst lernt, dass er zurecht gewiesen werden kann und muss. Das Verbindungsglied zwischen beiden, — die *Aufmerksamkeit*, — werden wir bald genauer in Betracht ziehen; allein zuvor ist ein Rückblick auf die Beschränktheit der Individuen nöthig, die uns schon so oft beschäftigte.

Die allermeisten Menschen glauben das, was ihnen mit Nachdruck gesagt und versinnlicht wird. Warum? Die nächste Antwort ist, weil sie nicht Phantasie haben, die es bis zu fertigen Producten bringen könnte. Aber was heisst denn das, Phantasie haben oder nicht haben? Wir sahen im Vorigen, dass zugleich steigende Vorstellungen desto vester verschmelzen, je öfter sie steigen, und desto gewisser ein reihenförmiges Ganzes bilden, je mehr sie verschmelzen. Phantasiebilder sind eben nichts anderes als das Vorgestellte solcher verschmolzenen Vorstellungen. Demnach hat Jedermann Phantasie in dem Kreise seiner frei steigenden Vorstellungen, falls er nicht daran gehindert ist. Die Phantasie des Kaufmanns mag freilich eine andre sein als die eines Hirten, oder eines Soldaten; aber die Verschiedenheit der Gegenstände, gemäss den Beschäftigungen, erklärt kein Mehr oder Weniger.

Dass es überhaupt frei steigende Vorstellungen gebe, das versteht sich nicht von selbst. Die meisten Thiere scheinen durchgehends von leiblichen Zuständen dergestalt bestimmt,

dass sie nur selten etwas Anderes vorstellen, als was im Kreise ihrer augenblicklichen Begierden und Affecten liegt. Der träge Wilde, der müssig ruhet, sobald er satt ist, unterscheidet sich wenig von ihnen. Und der ausgebildete Egoist, — welche andre Vorstellungen gelangen in ihm zur freien Regung, ausser denen, die sein begrenztes Interesse angehen? Von da aus werden seine Gedanken geformt; dort ist die Herrschaft, die nichts von unnützen Künsten neben sich aufkommen lässt.

Will man pädagogische Beobachtung, so muss man vor Allem die Kinder in den frühen Jahren beobachten, wo die Herrschaft eines betimmten Egoismus sich noch nicht gebildet hat. Um diese Zeit auch verheimlichen sie am wenigsten; ihr Sprechen und Handeln ist der unmittelbare Ausdruck ihrer Phantasieen. Würden den Lehrern der spätern Jahre aus jener frühen Zeit unbefangene und genaue Beobachtungen mitgetheilt: dann sähe man eher und sicherer, was von der Geistesrichtung und Thätigkeit der Zöglinge zu erwarten stehe. Statt dessen concentrirt sich sehr lange diejenige Beobachtung, welche der Lehrer des heranwachsenden Knaben anstellen kann, auf die bessere oder schlechtere Aneignung des Neuen, was der Unterricht darbietet; aber es dauert Jahre, bis in dem Kreise des Lehrens und Lernens frei steigende Vorstellungen sichtbar werden. Das Meiste selbst von dem was gut gelernt wird, erhebt sich lange Zeit nicht ohne Bücher und Fragen ins Bewusstsein. Darum ist der Schüler zu Hause ein Anderer, als in der Schule.

Betrachten Sie, wenn's gefällig ist, den Anfang der Beilage zum vorigen Briefe. Dort, wo am wenigsten von Herrschaft einiger übermächtiger Vorstellungen, wo so viel wie nichts von Analogie mit dem Gedächtniss zu spüren ist, wo unter den Vorstellungen Freiheit und Gleichheit stattfindet, — sehen wir da das Erwachen der einzelnen abhängig von anderen? Nein; sie kommen massenweise; und erst zuletzt, wenn sie schon hoch ins Bewusstsein empor gestiegen sind, nehmen sie Form an. Was ist nun die Folge, wenn irgend ein fremder Druck, — sei es das früher oft besprochene Hinderniss aus physiologischen Gründen, oder die Auctorität eines Lehrers, oder was immer für eines geselligen Einflusses, — die letzten Entwickelungen der bis dahin massenweise empor gestiegenen Vorstellungen hindert? Natürlich bleibt die Formung aus; und

der Mensch wird desto weniger Er Selbst, je mehr fremde Form ihm aufgedrungen oder auch nur dargeboten wird. Verhehlen wir es uns nicht: je mehr Schule, desto phantasieloser die Zeit. Je mehr Muster, desto weniger eignes Erzeugniss. Und dann klagt man noch über das Langweilige dessen, was sich stets eintönig wiederholt!

Mancher hat bei mir weniger Schule gefunden, als erwartet wurde. Warum? ich wollte den Menschen so viel möglich ihr eigenes Gesicht lassen. Freilich schade, wenn nun von innen wenig hervortritt! Aber ich liebe nun einmal denjenigen Unterricht nicht, der an den freien Vorstellungen mehr hindert als fördert.

33.

Es ist durchaus nöthig, und es kann gewiss mit Ihrer Bewilligung geschehen, dass wir uns noch etwas mehr in die Psychologie vertiefen, als schon durch das Vorhergehende zu erreichen stand. Was ist dem Pädagogen wichtiger, als die Aufmerksamkeit? Diese habe ich nur eben zuvor berührt; und zwar nicht die willkürliche, auch nicht die ursprüngliche, wovon in meiner Abhandlung *de attentionis mensura* die Rede war, — sondern die appercipirende, welche für den praktischen Erzieher wo möglich noch wichtiger ist, als jene beiden Arten. Das appercipirende Merken aber, wenn Sie alte Namen wollen, ist eine Zusammensetzung aus der Phantasie, die von innen her wirkt, und der Sinnlichkeit, welche mit äussern Eindrücken dazu kommt. Mit andern Worten: es treten dabei die frei steigenden, und die dem Sinken bis zur völligen Hemmung anheim fallenden Vorstellungen in Wechselwirkung. Gemerkt wird vermöge der Apperception auf dasjenige Gegebene, welches sich selbst überlassen würde vergessen werden. So geschieht's, wenn der aufmerksame Schüler dem Unterrichte oder auch der Erfahrung, die man ihm darbietet, entgegenkommt. Seine Fragen verrathen sein Phantasiren; nur bleibt dies nicht frei, es bildet keine fertigen Producte; sondern es unterwirft sich der Lehre zur Berichtigung und zugleich zur Erweiterung. Ein Andrer als Sie, mein Freund, möchte mir einwerfen: der fragende Schüler phantasire nicht, sondern er denke. Sie aber werden einen solchen Gegensatz wohl sicher nicht machen. Könnten die Gedanken der Phantasie nicht die Form von Begriffen und Urtheilen annehmen: wo bliebe dann wohl die Poesie?

Vor tieferem Eingehen in die Untersuchung lassen Sie uns überlegen, welche Vorstellungen denn wohl als frei steigende zu betrachten seien? Setzen wir einmal den im Laufe unseres Erdenlebens unmöglichen Fall, dass keine Umgebung durch Sinneseindrücke, kein im leiblichen Zustande wurzelnder Affect, keine fremde Bestimmung irgend einer Art sich in die Wirkung und Gegenwirkung der Vorstellungen einmischte: dann würden in der völlig isolirten Seele alle vorhandenen Vorstellungen allmälig mit einander ins Gleichgewicht treten; sie würden sich also gleichsam aneinander messen; und die allerstärksten, sammt deren Verbindungen, würden ihre Oberherrschaft gelten machen. So etwas kommt in unserm jetzigen Zustande nicht vor. Der leibliche Zustand und die Umgebung bereiten jedesmal eine bestimmte Beschränkung, vermöge deren grosse Massen und Klassen von Vorstellungen jetzt nicht frei steigen können. Hiemit fällt der Druck weg, welchen eben diese, für jetzt ausgeschlossenen Vorstellungen würden ausüben können, wenn es auf ihre Stärke allein ankäme. Also setzt sich derjenige Vorrath von Vorstellungen, der für jetzt keine allgemeine Hemmung erleidet, in Bewegung, — die allermeisten, welche zu steigen gleichsam versuchen, gelangen unmerklich zu einem sehr niedrigen Maximum, weil die in ihnen selbst begründete Hemmungssumme sich schnell anhäuft, und sie sogleich wieder zurückdrängt. Dennoch haben sie durch ihr Gesammtwirken einen bedeutenden Einfluss auf den leiblichen Zustand, den sie noch mehr, als zuvor, für sich disponiren. Inzwischen geschieht etwas innerhalb der Umgebung; die einzelnen Objecte derselben, — das was man gerade hört und sieht, — sind mehr oder minder zudringlich, und in dieser Zudringlichkeit mehr oder weniger flüchtig. Daraus entstehen vorübergehende partielle Hemmungen innerhalb der allgemeinen dauernden Hemmungssphäre der ganzen Umgebung; so werden manche Vorstellungen, die im Begriff waren zu steigen, auf der mechanischen Schwelle gehalten, (Sie wissen aus der Psychologie was das heisst.) Allein nach kurzer Frist treten sie hervor, sammt ihrem Anhange, und in dem Rhythmus, welchen die Verschmelzungs- und Complicationshülfen bestimmen.

Dies ist nur der Hintergrund für ein Gemälde, was wir jetzt zu entwerfen haben; es kam fürs erste nur darauf an, zu be-

merken, wie sehr relativ der Begriff der frei steigenden Vorstellungen ist. Denn die Stärke, welche als Bedingung der Freiheit muss vorausgesetzt werden, ist nicht etwa die absolute, eigne Stärke, sondern das Verhältniss, wodurch sie bestimmt wird, empfing eine vorläufige Begrenzung durch die Umgebung und den leiblichen Zustand, wodurch der Einfluss sehr vieler andern Vorstellungen entfernt wird. Daher gelingen Arbeiten im Studirzimmer, welche nicht gedeihen im Gesellschaftssaale; ja es giebt bekanntlich Personen, denen Schlafrock und Tabakspfeife zu Hülfe kommen müssen, wenn sie wissenschaftlich denken sollen. Nicht ganz so arg machte es einer meiner Zöglinge, der sich in den Ferien an kubischen Gleichungen hatte üben sollen, und bei der Rückkehr bekannte, das sei wohl bei mir möglich, aber nicht im Vaterhause.

Für unsern Zweck, das appercipirende Merken zu beleuchten, müssen wir Gegenstände voraus setzen, die sich darbieten um bemerkt zu werden. Was heisst nun dies Bemerken? Da wir von der ursprünglichen Aufmerksamkeit, — der Möglichkeit, dass unser Vorstellen einen Zuwachs erlange, ohne Rücksicht auf Apperception, — hier nicht reden wollen, so bezeichnen wir mit dem Worte *Bemerken* die von innen vordringende Thätigkeit, durch welche dieser Gegenstand, der sich eben darbietet, vorzugsweise vor andern, die sich auch darbieten, ergriffen wird, so dass die Auffassung desselben mehr Stärke und mehr Dauer erlangt, dass der Gegenstand gerade als ein solcher und kein anderer betrachtet, und — vielleicht, — gelobt und getadelt wird, welches letztere sehr in der Nähe liegt, obgleich es auch fehlen kann. Dabei wird bekanntlich jede Veränderung und Bewegung, also jede Abweichung des Gegenstandes von sich selbst, mit besonderer Genauigkeit wahrgenommen; auch Vergleichungen mit andern, ähnlichen, früher wahrgenommenen bleiben nicht aus. Ein solches Merken wird ferner sehr begünstigt durch vorgängige Ankündigung oder Beschreibung, wodurch dem Merken das Erwarten vorausgeschickt war. Das Alles verräth, dass hiebei eine Reproduction älterer, gleichartiger Vorstellungen in Thätigkeit ist.

Diese Reproduction nun, wäre sie bloss die in der Psychologie betrachtete, von der Ihnen der Satz: sie geschehe Anfangs proportional dem Quadrate oder noch öfter dem Kubus der Zeit, erinnerlich sein wird, — möchte dem Begriff des

scharfen Aufmerkens wenig genügen. So oft wir auch in unsern Lehrstunden froh sein müssen; wenn wenigstens solches Merken unsern Vortrag begleitet, so schlägt doch das keine Funken, woran sich ein Licht entzünden könnte.

Sondern jene frei steigenden Vorstellungen sind es, an die wir uns wenden müssen. Zwar werden Sie fragen: warten denn die frei steigenden Vorstellungen, bis sie reproducirt werden? Darauf antworte ich durch die schon geschehene Hinweisung auf die mechanischen Schwellen. Gar mancher Vorstellung ist das Steigen ganz nahe, und sie kommt doch nicht dazu, weil das Vorübergehende, was von aussen oder selbst von innen her ins Bewusstsein tritt, obgleich einzeln genommen unhaltbar, doch in einer so langen Reihe fortläuft, dass die mechanische Schwelle sich scheinbar in eine statische verwandelt. Wofern aber jetzt der bekannte Gegenstand, dessen Vorstellung dem freien Vortreten nahe war, neu gegeben wird, so beginnt der Process des appercipirenden Merkens. Er beginnt, indem die reproducirte, vielleicht gar schon durch vorgängiges Erwarten theilweise ins Bewusstsein gerufene Vorstellung nun vollends losschnellt, und, indem sie sich mit dem gleichartig Gegebenen vereinigt, dagegen das Ungleichartige kräftig zurückstösst. Dies Zurückstossen anderer, zugleich und eben so stark dargebotener Anschauungen, ist das Charakteristische des appercipirenden Merkens. Darin liegt das Herausheben, Losreissen, Isoliren des Bemerkten aus seiner Sphäre, seiner Gesellschaft.

Von hieraus erklärt sich nun sogleich das scharfe Wahrnehmen der geringsten Veränderung, wenn der Gegenstand sich rührt, oder von seiner frühern Erscheinung abweicht. Es ist der Kampf der reproducirten Vorstellung mit derjenigen, die sich aus dem Gegebenen erzeugt.

Jedoch dies bedarf einer Erläuterung, indem wir zuerst darauf achten, wie der Erfahrung gemäss das appercipirende Merken beschränkt ist. Der Herrschsüchtige und zugleich Eitle, berauscht von seiner Hoheit, sieht nicht die Zeichen der nahenden Gefahr. Der Schriftsteller zeigt manchmal in Antikritiken, wie genau er die wenigen Worte des Lobes aus missfälligen Recensionen herauszufischen verstand; und unsre Zöglinge fassen die kleinsten Zeichen des Beifalls, während der Tadel ihre Ohren kaum berührt. Eltern sehen Genies in ihren Söhnen; für die

Fehler sind sie blind. Im Alterthum sah man gar die Bildsäulen der Götter mit den Augen winken und den Kopf schütteln. Solche Erschleichungen erlaubt sich das appercipirende Merken, um einseitige Beobachtungen zu ergänzen. — Wenn nun dagegen der Empfindliche umgekehrt nicht den kleinsten Zweifel an seinem Werthe erträgt, der Grammatiker jeden ungewöhnlichen Ausdruck rügt, der Hypochondrische sogar mitten unter Freunden allerlei Stimmen hört, die ihn verspotten und beschimpfen: welcher Unterschied liegt in der Apperception? Jedenfalls ein solcher, welcher verräth, dass die appercipirende Vorstellung nicht einfach war; und dass von ihrer Zusammensetznng, nebst den Verschmelzungen, worauf diese Zusammensetzung beruht, der ganze Erfolg abhängt. Zum wirklichen Beobachten gehört nicht bloss die einfache Reproduction, sondern jene schon früher beschriebene *Wölbung* (17); die wir jedoch hier noch etwas näher zu bestimmen Ursache haben. Denn die Gestalt des gleichförmigen Gewölbes möchte wohl selten dem appercipirenden Merken genau angemessen sein; die mathematische Betrachtung hat uns auf einen schärferen Begriff geführt. Wir sahen, dass die frei steigenden Vorstellungen, in Folge ihrer Verschmelzung, dahin streben, sich auf bestimmte Weise zu gestalten. Nun begegnet dieser, im Innern erzeugten Gestaltung eine andre davon unabhängige, nämlich die der sinnlichen Wahrnehmung. Von dem Verhältnisse zwischen beiden hängt der Erfolg ab. Ist die innere Gestaltung übermächtig, so wird die Beobachtung einseitig, mangelhaft, oder geht gar in Erschleichung über. Bietet sich dagegen von innen her eine schon früher mannigfaltig begründete Uebung, so oder anders zu gestalten, zur Anschauung dar, dann wird der äussere Gegenstand als ein solcher und kein anderer, wie er gerade ist, wahrgenommen, unterschieden, fixirt und eingeprägt. Hiebei ist die Vielseitigkeit des Beobachtens wesentlich, welche darauf beruht, dass, nachdem eine Apperception geendet war, eine andre beginnt, die von andern Puncten des Gegenstandes ausgeht; wie wenn ein Knabe den ihm nenen Gegenstand von allen Seiten dreht und wendet, die Beweglichkeit desselben erforscht, ihn umher wirft und so fort. Das weiset ebenfalls auf eine frühere Reihenbildung hin, vermöge deren zu der Vorderseite eine Kehrseite, zur Oberfläche ein Inneres, zur vesten Stellung mancherlei mögliche Bewegung hinzugedacht und da-

bei vorausgesetzt wird. Der Knabe, wenn er solchergestalt Hände und Sinne braucht, thut wesentlich nichts anderes als der Chemiker, der ein neues Gestein durch eine Reihe von Proben mit allen ihm als wirksam bekannten Reagentien herdurchführt. Der ganze Unterschied liegt hier in den appercipirenden Vorstellungsmassen; dagegen ist die Apperception ihrer Form nach die nämliche.

Und wie nun, wenn das schon oft besprochene Hinderniss aus physiologischem Grunde sich auch hier einmischt? Dann haben wir Fälle, die sich dem Blödsinn nähern. Nur ist nicht jeder blöde Knabe blödsinnig, und nicht jeder Unwissende darum unfähig. Das mag uns erinnern, wie verschieden der Grund sein kann, wo die gewünschte Apperception ausbleibt. Den blöden Knaben drückt nur die neue Gesellschaft; hat er sich in ihr erst orientirt, so wird er in ihr nicht bloss appercipiren, sondern auch dem gemäss sprechen und handeln. Der Unwissende wird fähig werden zum Appercipiren, sobald er gehörig lernt, und durchs Lernen sich die appercipirenden Vorstellungen anschafft.

34.

Sollten wir wohl jetzt einer psychologischen Erkenntniss des Zustandes, worin gewöhnlich Zöglinge und Lehrlinge sich befinden, und hiemit auch der Orientirung unter den vorkommenden Verschiedenheiten, auf der Spur sein? Lassen Sie uns versuchen!

Mit dem appercipirenden Merken ist allemal, so weit die Umstände es gestatten, ein äusseres Handeln verbunden. Sprechen, wo nicht Gründe der Zurückhaltung eintreten, ist das Mindeste; aber Laufen, Werfen, Herbeiholen, wohl auch Holen-Lassen, ja selbst Fangen und Schiessen, gehört eben dahin; die ganze Freude an gymnastischer Uebung desgleichen. Auch das Vergnügen an der Bearbeitung irgend eines Stoffes beruhet auf der Wechselwirkung zwischen dem Beobachten des Werkes wie es wird, und dem Fortarbeiten gemäss der innern Gestaltung, die sein Werden vorzeichnet.

Aber unsre Zöglinge realisiren nicht die ganze Weite dieses Begriffs. Das Werk und der Wirkende begrenzen sich gegenseitig. Wo Einer sein Geschick spürt, da ist er geschäftig, anderwärts desto unlustiger. Steckt den Jünglingen die Jagd

im Kopf, oder den Knaben eine Darstellung von Taschenspielern und Seiltänzern, so ist sonst nicht viel mit ihnen anzufangen.

Und was wird aus den Lehrstunden? Hier glänzen die Knaben mit starkem Gedächtniss. Was ist dies Gedächtniss?

Sie werden mir sogleich sagen: es ist auch eine Art von appercipirendem Merken. Was für eine Art denn? Durch frei steigende Vorstellungen? Wie wäre das möglich bei Gegenständen, zu denen nicht schon sehr reife Vorkenntnisse mitgebracht wurden? — Die Fälle, wo der Schüler mit Fragen entgegenkommt, sind die seltenern; wie könnte er das bei fremden Sprachen, bei Thatsachen, Jahrszahlen, selbst bei mathematischen Formeln? Diese letztern zeigen die Sache am klärsten. Der junge Mensch, dem ich heute einen neuen Lehrsatz beweise, versteht mich so vollständig, dass man glauben könnte, er habe appercipirt durch frei steigende Vorstellungen; vielleicht gelingt es ihm sogar noch nach einigen Stunden, das Gelernte zu wiederholen; aber ist eine Woche dahin, so weiss er kaum noch, wovon die Rede war. Wo sind da frei steigende Vorstellungen? — Glücklich, wenn hie und da ein Anknüpfungspunct von solchem Werthe, etwa durch Beispiele, konnte benutzt werden. Aber dasjenige, für den Unterricht so wichtige Arbeiten des Schülers, was man Memoriren nennt, und in dessen Leichtigkeit allermeistens das *glänzende* Gedächtniss seinen Sitz hat, lässt sich durch frei steigende Vorstellungen nicht erklären. Eher durch deren Abwesenheit; denn sie stören das Memoriren. Die meisten Menschen sind zu unruhig, um jener andern Reproduction, die von der statischen Schwelle emporsteigt, Zeit zu lassen, damit schwache Vorstellungen in neue Verbindung vest eingefugt werden. Und doch besteht eben hierin das Memoriren. Der Lehrer oder das Buch sagen Worte vor, die man einzeln schon kannte, — oder wenn nicht die ganzen Worte, so doch deren Bestandtheile, die einzelnen Sprachlaute. Diese an sich schwachen Vorstellungen werden nun in neue Verbindungen eingeführt, und die Verbindungen müssen haltbar genug sein, um sich später auf Erfordern unversehrt wieder darzubieten. Hier stellt das Bewusstsein sich uns dar, gleich einer Ebene, auf der niedriges Kraut wächst; hohe Berge und tiefe Ströme dürfen nicht in der Nähe sein, — wofern nicht eine neue Energie, die willkürliche Aufmerksam-

keit, von der wir bisher noch nicht redeten, zur Mitwirkung gelangt.

Das Memoriren erfordert gar nicht, dass die einzelnen Vorstellungen hoch ins Bewusstsein emporsteigen.. Thäten sie dies: so würden sie eine grössere Hemmungssumme bilden; ja sich in Folge ihrer frühern Verbindungen seitwärts ausbreiten; nichts aber ist dem Memoriren nachtheiliger, als Nachgiebigkeit gegen den Zug der eignen Gedanken. Auch der Gegenstand muss gleichgültig sein, oder als solcher behandelt werden; die Gefühle, die er aufregen könnte, würden nur schaden. Nicht zu schnell darf das, was memorirt werden soll, einander folgen; sonst hat die Reproduction, welche von innen entgegenkommen soll, nicht Zeit, sich zu erheben; nicht zu langsam darf es gegeben werden, sonst versinkt das Vorige zu tief, bevor das Folgende dazu kommt.

Wenn man die ans Wunderbare grenzenden Erzählungen lieset von Solchen, deren Gedächtniss bis zur Virtuosität ausgebildet war: so wird man geneigt zu glauben, es sei dabei ein thätiges Mitwirken des Organismus im Spiele. Und worin müsste dies Mitwirken denn wohl bestehen? Lediglich im Vesthalten desjenigen Zustandes, welchen die Vorstellungen bewirken. So etwas lässt sich denken, ohne materialistische Thorheit. Das Wirken der Seele auf den Leib ist bekannt; unstreitig entspricht jeder Aufregung von Vorstellungen ein bestimmter Zustand des Gehirns oder der Nerven. Kann dieser durch irgend eine Anstrengung fixirt werden: so werden rückwärts die nur schwach reproducirten Vorstellungen in dieser Stellung sich länger halten, und in längern Reihen verschmelzen, als der psychische Mechanismus, sich allein überlassen, es hätte leisten können. Umgekehrt, das geringste Hinderniss (etwa durch Aufregung des Gefässsystems), was der Reproduction schadet, verdirbt unfehlbar das Memoriren.

Erfahrungsmässig steht das Memoriren in gar keinem vesten Verhältniss zur übrigen geistigen Fähigkeit; daher ist es einer der ersten Puncte, worauf die pädagogische Beobachtung sich richtet, wie bei den gegebenen Individuen jedesmal dies Verhältniss beschaffen sei; also, wie lange Reihen ein Knabe auswendig behalten kann, wieviel Zeit er braucht, und wie bald er vergisst. Hiemit ist jedoch keineswegs das Ganze erforscht, was man Gedächtniss nennt; denn nicht Alles muss erst me-

morirt werden, um für immer gefasst zu sein; — es wäre schlimm, wenn Erfahrung, Umgang, Uebung, Interesse, nicht kräftiger wirkten. Auch täuscht man sich durchaus, wenn man aus der Masse dessen, was memorirt worden, solche Wirkungen erwartet, wie sie den Gegenständen entspriessen könnten, falls das ihnen gebührende Interesse wach gewesen wäre. Wer kennt nicht Gelehrsamkeit ohne Geist und Geschmack? Dennoch lässt man sich immer von neuem durch den Glanz des memorirten Wissens blenden.

35.

Nun, mein gütiger Freund! möchte ich mir fast Ihren Beifall versprechen für die Uebersicht, die Sie aus der Zusammenfassung des Vorstehenden schon gewonnen haben, oder leicht gewinnen können.

Die Sonderung der frei steigenden Vorstellungen einerseits, der Reproduction von der statischen Schwelle andrerseits, war der Stützpunct unserer Betrachtung. Wir verknüpften mit beiden die Auffassung des Gegebenen. Dann fanden wir auf der einen Seite das appercipirende Merken mit doppelter Gestaltung, und meistens mit äusserem Handeln; auf der andern Seite aber das so eben besprochene Memoriren. Jenseits des Gegebenen endlich erblickten wir die Producte der Phantasie, gelagert in mancherlei Formationen über einander, und getragen durch den Glauben.

Vergleichen Sie nun damit den Gegensatz des Lebens und der Schule bei der Jugend, so werden Sie sehn, wie die verschiedenen Naturen einander gegenüber stehen. Gesunde, rüstige Knaben gehn allenfalls ohne Widerwillen zur Schule; jedoch lieber sind sie draussen, jeder in der Sphäre seines appercipirenden Merkens und der davon abhängigen äussern Thätigkeit. Ein Stoff wird ergriffen und geformt. Ballschlagen und Soldatenspielen, Jagen, Reiten, Turnen, das belebt den Knaben; auch manchem Handwerker möchte er nachahmen, wäre die Arbeit nicht zu lang, und forderte sie nicht zuviel Ausdauer und Pünctlichkeit. Der Kreis dieses Merkens und Thuns ist oftmals eng, seltsam, jedenfalls beschränkt; anhaltende Nöthigung, aus ihm heraus zu gehn, wird meistens peinlich empfunden. Aber die Schulstunde schlägt; die Schularbeit drängt. Hier zeichnen sich zwei verschiedene Gattungen von

Schülern vor der Menge aus; die, welche leicht memoriren, die andern, welche Nahrung finden für Phantasie und Glauben. Glücklich der Seltene, der beides vereint.

Zweierlei werden Sie nun sogleich vermissen: Reflexion und Gefühl. Vielleicht auch die willkürliche Aufmerksamkeit. Indessen errathen Sie wohl, weshalb diese Gegenstände bis jetzt ausser der Sphäre meiner Betrachtung blieben; deshalb nämlich, weil wir, als praktische Erzieher, schon längst gewarnt sind, ja nicht zuviel zu fordern von dem, was der Reife des Erwachsenen wesentlich angehört. Die jugendlichen Knospen sind noch grün, noch unentwickelt, noch gar sehr den äussern Einflüssen unterworfen. Wenn der Erzieher das vergisst, wenn er nicht sehr sorgfältig sich auf die niedern Bildungsstufen zurück versetzt: wie will er es anfangen, der Jugend die Hand zu reichen? Jedoch räume ich gern ein, dass jene drei Puncte uns nothwendig noch beschäftigen müssen; allein auch jetzt schon werden Sie den Hauptgedanken, der mich längst im Stillen beschäftigte, nicht verkennen; die Frage nämlich: was wird wohl aus den Schulen ohne Sonderung der verschiedenen Naturen? Haben wir etwa eine pädagogische Universalmethode, und können wir jemals hoffen, dass eine solche sich finden lasse? Oder zeigen unsre psychologischen Untersuchungen so viele Puncte, wo vermöge unübersteiglicher Hindernisse eine genügende Bildung vereitelt, eine richtige verschoben wird, dass wir Beobachtung der verschiedenen Naturen zur Grundlage aller praktischen Thätigkeit des Erziehers machen müssen?

Wenn aufs Sorgfältigste regelrecht bestimmt wird, wieviel ein Primaner, Secundaner, Tertianer u. s. w. wissen müsse: glauben Sie, das stehe in irgend einem bestimmbaren Verhältnisse zu der im Vorhergehenden erwähnten Verschiedenheit des Phantasirens, des appercipirenden Merkens, und des Memorirens, sammt dem, was weiter daraus hervorgeht? Aber freilich, war das Klassenziel der Tertianer bestimmt, so kann nun danach der Lehrer in Secunda seinen Lehrplan ordnen; daran ist nicht zu zweifeln. Und wenn das Abiturientenzeugniss die Kenntnisse des Primaners genau bezeugt, so erfährt der akademische Lehrer, wessen er sich bei den Studirenden zu versehen hat! Wirklich? Ist etwa die Universität eine höhere Schulklasse, und verbürgt das Memorirte wohl die Selbstthätigkeit des Studirenden? Soll es auch nur so sein? — — — —

Officin von Bernh. Tauchnitz jun.